

PEDAGOJİK FORMASYON SERTİFİKA PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF PEDAGOGICAL FORMATION CERTIFICATE PROGRAM

Mehmet GUROL¹ - Azmi TÜRKAN² - İpek SOM³

Öz

Bu araştırmanın amacı, pedagojik formasyon sertifika programının niteliği ve programda karşılaşılan sorunlar hakkında öğrenci ve sorumlu öğretim üyelerinin görüşlerinin ve olası politika önerilerinin belirlenmesidir. Araştırma karma desenedir. Araştırmanın nicel katılımcı grubunu pedagojik formasyon eğitimi alan 189 kişi oluşturmaktadır. Nitel boyutunda ise, katılımcı grubu 5 pedagojik formasyon öğrencisi ve pedagojik formasyon sertifika programında eğitim veren 3 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutu kapsamında Adıgüzel (2015) tarafından geliştirilen “Pedagojik Formasyon Programı Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Nicel analizlerde betimsel analizler ve bağımsız örneklem t- testi yapılmıştır. Nitel verilerin analizi için ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen nicel bulgulara göre katılımcıların programın öğrenme-öğretme boyutunda en düşük ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen nitel bulgularda da daha çok öğrenme-öğretme süreçlerinde olumsuzlukların bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik formasyon, öğretmen adayı, değerlendirme

Abstract

The aim of this research is to identify the opinions of students and instructors about the pedagogical formation program, the problems encountered and the recommended solutions. This research is a mixed design study. In the quantitative part of the research, the study group consists of 189 students participating in pedagogical formation certification program. In the qualitative part of the research, the participants consist of 5 student attending certification program and 3 lecturers. In the collection of quantitative data “Pedagogical Formation Program Evaluation Scale” developed by Adıgüzel (2015) was utilized. In the collection of qualitative data, the semi structured interview form developed by researchers was utilized. In order to analyze the quantitative data, descriptive analysis and independent samples t-test were conducted. Content analysis was performed in order to analyze the qualitative data. Quantitative data indicates that participants obtained the lowest average score in the subscale namely teaching-learning process of the program. Qualitative findings obtained from interviews also show that there are negations in the teaching-learning process of the program.

Keywords: Pedagogical Formation, teacher candidate, evaluation

¹ Prof.Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gurolmehmet@gmail.com

² Arş.Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, azmiturkan@gmail.com

³ Arş.Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, som.ipek@gmail.com

1. GİRİŞ

Öğretmen eğitimi, hizmet öncesi ve öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca düzenli aralıklarla devam eden hizmet içi eğitim etkinliklerini kapsayan bir süreç olarak açıklanabilir. Öğretmen yetiştirme; yetiştirilecek adayların seçilmesi, hizmet öncesi eğitimlerin verilmesi, görevlendirilecek olan öğretmen adaylarının seçilmesi ve mesleki gelişim aşamalarından oluşan çok kapsamlı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Akdemir, 2013). Çok boyutlu bir süreç olan öğretmen yetiştirme sistemi üzerinde ülkemizde politikalar ve reformlar sonucunda yapılan yenilikler ve değişimler, beraberinde sorun ve tartışmaları da getirmektedir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin ortaya çıkışı, Cumhuriyet öncesi döneme dayanmaktadır. Yaklaşık 150 yıllık bir tarihsel süreç içerisinde öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamı için gerçekleştirilen temel uygulamalar, Cumhuriyet öncesi dönem, Cumhuriyet sonrası dönem, 1982 yılında Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) yaptığı düzenlemeler, 1997 ve 2006 yılında öğretmen eğitimi programlarının yapılandırılması olarak dönemlere ayrılmaktadır. Gerçekleştirilen yeniliklere kaynak olan siyasi kararlar (1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu*, *Milli Eğitim Reform ve Stratejileri*, 675 sayılı *Devlet Memurları Kanunu*, *Kalkınma Planları*, *Hükümet Programları* ve *Milli Eğitim şuraları*) doğrultusunda, belirli dönemlerde öğretmen yetiştirme sisteminde meydana gelen bazı yenilikler, planlı ve nitelikli olmamasından dolayı olumsuz sonuçlar da doğurmuştur. Özellikle öğretmenlerin ihtiyaç ve istihdamlarına yönelik yanlış politikalar, hızlandırılmış öğretmen eğitimleri, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, öğretmen eğitim programlarının niteliği, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği (Küçükahmet, 2007; YÖK, 2007; Seferoğlu, 2009; Akdemir, 2013); Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları olarak günümüzde de tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Farklı fakülte ve program mezunlarının öğretmen olarak istihdam edilmesine yönelik çeşitli dönemlerde yürütülen farklı uygulamalar da en çok tartışılan konuların başında gelmektedir. Son dönemdeki uygulamalardan biri olarak, Fen-Edebiyat fakültesi mezunları başta olmak üzere eğitim fakültesi dışındaki diğer fakülte mezunlarına, Pedagojik Formasyon eğitimi yoluyla öğretmen olma hakkı verilmektedir. Öğretmenliğin gerektirdiği meslek bilgisi derslerini kapsayan ve öğretmen adayları tarafından alınması zorunlu bir eğitim olan Pedagojik Formasyon eğitimleri, günü kurtarmaya yönelik yapılan değişiklikler, alınan tutarsız kararlar ve niteliği tartışmalı mezunları (Tuncer, 2012) bakımından eleştiri konusu olmaktadır. Buna rağmen, 2015 yılı içerisinde pedagojik formasyon sertifika programlarına öğrenci alım kontenjanlarının belirlenmesi üniversitelerin kendi inisiyatifine bırakılmıştır. Alınan bu son karar doğrultusunda, pedagojik sertifika programı yaygınlaşarak öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde daha yerleşik bir hale gelmiştir.

Pedagojik formasyon sertifika programıyla ilgili alınan son kararlarla ortaöğretime; eğitim fakültesi ve diğer fakülteler olmak üzere iki kaynaktan öğretmen yetiştirilmektedir. Ayrıca önceki yapılan düzenlemelere de geri dönüş yapılmaktadır. Kısa süreli karar değişikliklerinin sonucu olarak; farklı uygulamalarla yürütülen pedagojik formasyon sertifika programında nitelikli öğretmen yetiştirme boyutunun göz ardı edildiği tartışılmaktadır (Azar, 2011; Yılmaz, 2015). Bu bağlamda, pedagojik formasyon eğitimi bir çok sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle; öğretmen yetiştirme sisteminin bir parçası olarak pedagojik formasyon sertifika programlarının incelenmesi ve karşılaşılan sorunların belirlenmesi, sertifika yöntemiyle öğretmen yetiştirmeye imkan tanıyan güncel ve olası politikaların ortaya çıkarılması önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, 2015-2016 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde yürütülen pedagojik formasyon sertifika programının niteliği ve

karşılaşılan sorunlar hakkında program dahilindeki öğrenci ve sorumlu öğretim üyelerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında pedagojik formasyon sertifika programına katılan öğrencilerin programa ilişkin değerlendirmeleri nedir?

a. Öğrencilerin değerlendirmeleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b. Öğrencilerin değerlendirmeleri öğretmenlik tecrübesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

c. Öğrencilerin değerlendirmeleri dershaneye gitme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında pedagojik formasyon sertifika programına katılan öğrencilerin ve sorumlu öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme açısından programa ilişkin görüşleri nelerdir?

1.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

Cumhuriyet öncesi dönemde, öğretmen yetiştirme amacıyla 1848 yılında açılan ilk kurum, yeni açılan ortaokullara (Rüşdiye) öğretmen yetiştiren Darülmualimîn-i Rüştî adındaki öğretmen okuludur. Darülmualimin’e giriş şartı olarak, öğrencilerden iyi düzeyde Türkçe ve Arapça bilgisiyle birlikte iyi hal ve hareketler beklenmekteydi. 3 yıl süren eğitim sonucunda mezunların öğretmenlik görevine atanmaları başarı derecelerine göre yapılmaktaydı (Akyüz, 2006). 1870’li yıllardan itibaren, yaygınlaşan liselerin (Sultani) ihtiyacı Darülmualimîn-i Aliye, ilkokulların (Sıbyan Mektebi) ihtiyacı Darülmualimin-i Sıbyan, kız ilk ve ortaokullarının kadın öğretmen ihtiyacı Darülmualimat olarak adlandırılan Öğretmen Eğitim Enstitüleri, bünyesinde karşılanmıştır. Darülmualimler; 1924 yılında Muallim Mektebi, 1935 yılında ise Öğretmen Okulu adını almıştır.

Cumhuriyetin ilanından 1980’li yıllara kadar olan dönemde öğretmen yetiştiren kurumlar incelendiğinde çok değişik kademe ve çeşitlilikte öğretmen yetiştirildiği görülmektedir. 1926 yılından itibaren açılan İlk Muallim Mektepleri ve Köy Muallim Mektepleri öğretmen yetiştiren kurumlar olmuştur. 1940 yılında çıkarılan Köy Enstitüsü Kanunu ile birlikte çeşitli illerde, merkezden uzak köylere Köy Enstitüleri açılmıştır. Köy enstitülerinde, işbaşında öğrenme ve öğretmeye dayalı köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla temel konuların öğretiminin yanı sıra uygulamaya dayalı eğitim verilmekteydi. 1954 yılında Köy Enstitüsü uygulamasına son verilmiştir. Bunun sonucunda, ilkokula öğretmen yetiştiren tüm kurumlar İlköğretmen Okulları adı altında birleştirilmiştir (Akdemir, 2013). Cumhuriyet döneminde ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacına hizmet eden ilk kurum 1927 yılında açılan Konya Muallim Mektebi olmuştur. Aynı dönemde açılan Gazi Eğitim Enstitüsü’nün ismi, 1929 yılında Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak değişmiştir. 1978 yılında ise, eğitim süresi 4 yıla çıkarılarak Gazi Yüksek Öğretmen Okulu adını almıştır. Lise öğretmenleri, 1959 yılına kadar esas olarak İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu’nda yetiştirilmiştir. Bu tarihten itibaren Ankara ve İzmir illerinde de daha sonra eğitim fakültelerinin temelini oluşturan Yüksek Öğretmen Okulları açılmıştır. Fakat üniversitelerin pedagojik formasyon vermeye başlamaları ve olumsuz gelişmeler nedeniyle 1978 yılında bu kurumlar kapatılmıştır (Akyüz, 2013). Cumhuriyet dönemi liselere öğretmen yetiştiren kurumlar; eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları ve 1982 yılı itibarıyla üniversiteler olmuştur.

1960’lı yıllardan itibaren, özellikle ortaokul ve liselerde öğretmen açığının oluşması nedeniyle kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamalarının ağırlık kazandığı görülmektedir.

Bu uygulamalardan ilki; 1960'da öğretmenlik sınavına alınan lise mezunlarının askerlik görevlerini köylerde öğretmen olarak yapmalarının sağlanmasıdır. 1974 ve 1975 yılında, birkaç haftalık kısa bir sürede mektupla öğretmen yetiştirilmiştir. 1975 ve 1980 yılları arasında siyasi çatışmalar nedeniyle iki yıllık eğitim enstitülerinde aksayan eğitimlerin, öğrenciler tarafından birkaç aylık hızlandırılmış eğitim yoluyla tamamlanması sağlanmıştır (Özoğlu,2010). 1996 yılında tüm fakülte ve yüksekokul mezunlarından başvuranlar pedagojik formasyon eğitimine ve sınava tabi tutulmadan sınıf öğretmeni olarak atanmıştır (Akyüz, 2013). 1981 yılında yürürlüğe giren Yükseköğretim Kanunu sonucu öğretmen yetiştiren tüm yükseköğretim kurumları üniversite çatısı altında toplanarak; öğretmen yetiştirmedeki çeşitlilik ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

1982 Yükseköğretim Kurulu ve Eğitim Fakülteleri

11. Milli Eğitim Şurası'nda alınan öğretmen eğitimi programlarının çeşitli unsurlarında birlik ve bütünlüğün sağlanmasına yönelik karar doğrultusunda 1981 tarihli Yükseköğretim Kanunu itibariyle bütün öğretmen yetiştiren kurumlar Yükseköğretim Kurulu'na bağlanmış ve öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere devredilmiştir (Küçükahmet, 2007). Bunun sonucunda, 4 yıllık Yüksek Öğretmen Okulları Eğitim Fakültelerine bağlanmıştır. 2 yıllık eğitim veren Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksekokulu adını alarak eğitim fakülteleri ya da üniversite rektörlüklerine devredilmiştir.

1989 yılında ilköğretim öğretmeni dahil tüm düzeylerde öğretmen olabilmek için yükseköğretim şartı getirilmesinin sonucunda; 2 yıllık Eğitim Enstitüleri'nin eğitim süresi 4 yıla çıkarılmış ve ilköğretim öğretmeni; Sınıf Öğretmeni Bölümü'ne dönüştürülmüştür (Seferoğlu, 2009).

1994-1998 yılları arasında öğretmen yetiştirme programlarında çağın getirdiği yeniliklerin yakalanması ve niteliğin artırılması amacıyla Dünya Bankası'nın desteğiyle YÖK tarafından yürütülen "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi" kapsamında eğitim fakültelerindeki programlarda düzenlemeye gidilmiştir. 1998-1999 yılından itibaren gerçekleştirilen bu düzenleme; öğretmen yetiştirme modeli, öğretim süreleri, bölümleri, program adları ve programları, MEB ile işbirliği, eğitim-istihdam dengesi, fen-edebiyat ve eğitim fakültesi ilişkilerini kapsayıcı yenilikleri içermektedir (YÖK, 1998, Seferoğlu, 2009, s.252).

1998-1999 tarihli Öğretmen Eğitimi Programlarının Yeniden Yapılandırılması

1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmesiyle okullar, ilköğretim ve ortaöğretim olarak ayrılmıştır. Bunun sonucu olarak, belirli sınıf düzeyi ve branşlarda açığa çıkan öğretmen ihtiyacı, öğretmen eğitimindeki nitelik kaygıları ve öğretmen yetiştirme programlarında var olan sorunlar üniversitelerin öğretmen eğitimi programlarının yeniden düzenlenmesini gerektirmiştir. Eğitim programlarındaki içeriğin ilgili öğretim alanıyla tutarsız oluşu, öğretmenlik uygulamasının teorisinin yanında eksik kalması bu sorunlardan bazılarıdır (YÖK, 1998, s.4).

1998 yeniden yapılanmasında, öğretmen yetiştirme programlarında öğrencilerin okul ortamını gözlemleyebileceği ve çalışabileceği staj faaliyetleri; ikinci yarıyıldaki Okul Deneyimi I, yedinci yarıyıldaki Okul Deneyimi II ve sekizinci yarıyıldaki Öğretmenlik Uygulaması derslerini içerecek şekilde düzenlenmiştir. Sınıf öğretmeni bölümü, ilköğretim bölümü içerisinde bir anabilim dalına dönüştürülmüştür. İlköğretimin 8 yıla çıkarılmasının bir getirisi olan ilköğretim ve ortaöğretim programları ile Eğitim Fakültesindeki programlar tutarlı hale getirilmiştir. Örneğin, ortaokul matematik dersine girecek branş öğretmenin yetiştirilmesi amacıyla İlköğretim Matematik Öğretmeni yeni bir dört yıllık program olarak

geliştirilmiştir. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersi, genel kültür gelişimine yönelik seçmeli dersler ve yan dal öğrenimi eğitim programlarına eklenmiştir. (YÖK, 1998). Ortaöğretim matematik, fen ve sosyal alan öğretmeni yetiştiren programların yapısı tezsiz yüksek lisans içerecek şekilde değiştirilmiş ve Fen Edebiyat fakültesi mezunlarına tezsiz yüksek lisans yaparak pedagojik formasyon edinme ve öğretmen olabilme imkanı sağlanmıştır. 1998 yapılanmasında; çağdaş uygulamalar ve güncel gelişmelerin programlara yansıtılmış olmasına karşın YÖK, MEB ve üniversiteler arasında işbirliğinin yetersiz kalması, staj faaliyetlerinin gerçek amacını yerine getirememesi de dile getirilen problemler arasındadır (Akdemir, 2013).

2006 tarihli Öğretmen Eğitimi Programlarının Güncellenmesi

YÖK tarafından öğretmen yetiştirme alanında gerçekleştirilen düzenlemeler; öğretmenlerin çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olarak yetiştirilmesi amacını taşıyordu. Bu kapsamda yeterli görülmeyen Eğitim Fakültesi öğretmen yetiştirme programları 2006 yılında yeniden güncellenmiştir (YÖK, 2007).

Bu güncellemeler sonucunda; bazı programlarda Okul Deneyimi I ya da Okul Deneyimi II dersleri kaldırılmıştır. Gelişim Psikolojisi ve Öğrenme Psikolojisi adı altında iki ayrı ders olarak verilen Eğitim Psikolojisi tekrar tek ders altında birleştirilmiştir. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi kaldırılıp Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi ile Ölçme ve Değerlendirme dersi olarak verilmeye başlanmıştır. Eğitim Tarihi gibi kuramsal ve genel kültür dersleri programlara seçmeli ders olarak eklenmiştir. Öğretmen yetiştirme programları %50-60 alan, % 25-30 meslek ve % 15-20 genel kültür derslerinden oluşturulmuştur (Yücel-Toy, 2015). Öğrencilerin toplumsal sorunlara duyarlılık ve farkındalığının artırılması, işbirliği ve etkileşiminin geliştirilmesi ve bilimsel etkinliklerde yer alması amacıyla Topluma Hizmet Uygulamaları dersi programa eklenmiştir (YÖK, 2007).

1.2. Pedagojik Formasyon Eğitimi

Pedagojik bilgi, bir öğretmenin öğrenme ve öğretme yöntemleri ve süreçleri hakkında sahip olduğu derinlemesine bilgi olarak açıklanmaktadır. Pedagojik bilgiye sahip bir öğretmen, öğrencilerin bilgiyi nasıl edindikleri ve yapılandırdıklarını, ayrıca öğrenmeye yönelik olumlu tutumları nasıl geliştirdiklerini bilebilmektedir (Koehler ve Mishra, 2009). Bu nedenle, herhangi bir öğretim alanında, öğretmenin pedagojik bilgiye sahip olması gerekli görülmektedir (Shulman, 2000). Atasoy da (2004); kaliteli bir öğretim için öğretmenleri geliştirmesi bakımından, pedagojik formasyonun tüm öğretmen adayları için gerekli olduğunu belirtmektedir.

Günümüzde Türk eğitim sisteminde, öğretmen adayları eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte ve öğrenim süresince genel kültür ve konu alanı bilgisi derslerinin yanı sıra pedagojik formasyon (öğretmenlik meslek bilgisi) derslerini de almak zorundadırlar. İlkokul ve ortaokul düzeyinde öğretmenler, eğitim fakültelerindeki lisans programlarıyla yetiştirilmektedir. Ortaöğretim düzeyi için iki farklı şekilde öğretmen yetiştirilmektedir. Ortaöğretim alan öğretmenliği için eğitim fakülteleriyle birlikte fen ve edebiyat fakültesi mezunlarından pedagojik formasyon sertifikasına sahip mezunlar da kaynak olmaktadır. Ayrıca öğretmen ihtiyacının karşılanmadığı durumlarda, nitelikli adayların atamalarından sonra, pedagojik formasyon sertifikasını daha sonra edinmeleri şartıyla bu sertifikaya sahip olmayanların da devlet kurumlarında çalışması mümkündür (MEB, 2014).

Eğitim fakültelerinde yürütülen pedagojik formasyon sertifika programının amacı; fen ve edebiyat fakültesi öğrencilerine mezun olunan alanlarda veya eğitim fakültesi dışında kalan çeşitli fakülte mezunlarına öğretmen olabilmek için temel bilgi ve becerilerin

kazandırılmasıdır. Eğitim fakültesi mezunları dışındaki fakülte mezunlarının da öğretmen olarak istihdam edilmelerinin gerekçeleri; öğretmen ihtiyacının karşılanamaması ve fen edebiyat fakültesi mezunlarının işsizlik sorunudur (MEB, 2014).

Türkiye’de meslek dışı öğretmen atamaları; Darülmualimin mezunlarının öğretmen ihtiyacını karşılayamaması nedeniyle cumhuriyet öncesi dönemden başlayarak günümüze kadar farklı uygulamalarla gelmiştir. Farklı fakülte ve alan mezunlarına sertifika programlarıyla öğretmen olabilmeye hakkı; gece eğitimi, mektupla eğitim ya da 25 günlük hızlandırılmış eğitimler, pedagojik formasyon sertifika kursları yoluyla sağlanmıştır (Akyüz, 2006; Seferoğlu, 2009; Özoğlu, 2010).

1981 yılında öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesi ve eğitim fakültesi çatısı altından toplanmasından sonra, Yükseköğretim Kurulu tarafından 1998 yılında alınan bir kararla pedagojik formasyon sertifika programları sonlandırılmıştır. Bunun gerekçesi, sertifika programlarının süreç ve içerik açısından yetersiz kaldığı, kalitesiz olduğu ve öğretmen niteliğinin de düştüğü şeklinde açıklanmaktadır. Pedagojik formasyon sertifikası yerine, fen ve edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmen olabilmeleri için eğitim fakültelerince yürütülen tezsiz yüksek lisans programlarını tamamlamaları şartı getirilmiştir (YÖK, 1998). Bu amaçla; ortaöğretim alan öğretmeni yetiştirilmesi için YÖK tarafından 3,5+1,5 ve 4+1,5 olarak iki tür program önerilmiştir. 2009 yılında alınan bir kararla bu eğitimin, alan fakültelerinde lisans eğitimi sırasında verilmesi şeklinde bir değişiklik yapılmıştır (YÖK, 2009). Fakat daha sonrasında, tezsiz yüksek lisans programları da şikayetler ve sorunlar nedeniyle kapatılarak 2010-2011 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla pedagojik formasyon sertifika programlarına geri dönmüştür. YÖK’ün aldığı bu karar neticesinde; fen-edebiyat fakültesi dışında mezunlar için de bu programların açılması ve öğrencilerin en az 2.5 not ortalamasını sağlaması şartı getirilmiştir (Yüksel, 2011).

Son gelişmelere bakıldığında, YÖK’ün 12.11.2015 tarihli kararında, öğrencileri neticesiz bir beklentiye soktuğu ve niteliği düşürdüğü gerekçeleriyle pedagojik formasyon eğitimine yönelik üniversitelere verilen kontenjanlarda kısıtlamaya gidileceği açıklanmış ve eğitim fakültesi barındıran 70 üniversiteye, toplam 15.000 kontenjan tahsis edilmiştir (YÖK, 2015a). Fakat YÖK’ün 18.11.2015 tarihinde yayınladığı pedagojik formasyon eğitimi usul ve esaslarına göre, gelen yoğun talepler gerekçe gösterilerek, kontenjanların üniversite senatoları tarafından belirlenmesi kararı alınmıştır. Pedagojik formasyon eğitimi programının eğitim süresi en az iki yarıyıldır. Dersler bir öğretim yılında tamamlanacak şekilde yürütülmektedir. Sertifika programına başvuru şartları ise, YÖK tarafından belirlenmektedir. Belirtilen lisans programlarından herhangi bir örgün veya açık öğretim programını tamamlayanların sertifika programına başvurabileceği görülmektedir. Bu durumda, kontenjanların azaltılıp niteliğin artırılmasına yönelik alınmış kararların aksine, pedagojik formasyon eğitimi kontenjanlarında büyük bir artış olduğu söylenebilir. Örgün ve uzaktan eğitim şeklinde verilebilen programın kontenjan sayıları, alınan bu son kararla, bazı üniversitelerde 3550-5000’lere çıkmıştır (YÖK, 2015b).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğrencilerin pedagojik formasyon sertifika programını değerlendirmeye yönelik görüşleri nicel yöntemle tespit edilmeye çalışılmıştır. İkinci aşama da ise nitel yaklaşımla, öğrenci ve sorumlu öğretim üyelerinin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşlerinin belirlenmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında hem nicel hem de nitel yollarla veriler toplandığından dolayı araştırma karma desenedir. Greene, Krayder ve Mayer (2005) sosyal bilimlerde, amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılmasını karma yöntem yaklaşımı olarak tanımlamaktadırlar. Creswell (2008) nitel ve nicel çalışmaların aynı çalışmada birlikte ya da harmanlanarak kullanılması karma yöntem araştırmalarının temel varsayımı olarak tanımlamıştır. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgularına bağlı olarak nitel verileri toplama amaçlı katılımcılar seçildiğinden dolayı karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Creswell ve Pablo-Clark'a (2014) göre açıklayıcı sıralı desen, nicel sonuçlara göre nitel grupların oluşturulması amacıyla kullanılabilir.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın nicel veri toplama aşamasında, katılımcı grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bir üniversitenin pedagojik formasyon sertifika programına devam etmekte olan 189 pedagojik formasyon öğrencisi oluşturmaktadır. Nitel veri toplama aşamasındaki katılımcı grubu ise; 5 pedagojik formasyon öğrencisi ve pedagojik formasyon sertifika programında eğitim veren öğretim üyesi 3 akademisyenden oluşmaktadır (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 & A1, A2, A3). Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden ikisi eğitim fakültesi kökenli (A1 & A2), diğer öğretim üyesi ise (A3); fen-edebiyat fakültesi kökenlidir. Araştırmanın nicel aşamasındaki verilerin toplanmasında daha hızlı ve pratik olabilmesi için kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntem; araştırmacının erişilmesi kolay olan çevreyi tercih etmesinden dolayı veri toplama sürecini daha hızlı ve pratik bir şekilde yürütmesine olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Tablo 1. Araştırmanın nicel boyutuna katılan öğrencilere ait betimsel veriler

Bölüm	Cinsiyet				Toplam	
	Erkek		Kadın		N	%
	N	%	N	%		
Edebiyat	6	3,17	12	6,35	18	9,52
Müzik	7	3,70	18	9,52	25	13,23
Yabancı Dil	5	2,65	30	15,87	35	18,52
Tarih	13	6,88	11	5,82	24	12,70
Sosyoloji	5	2,65	17	8,99	22	11,64
İlahiyat	6	3,17	37	19,58	43	22,75
Felsefe	5	2,65	17	8,99	22	11,64
Toplam	47	24,87	142	75,13	189	100

Araştırmanın nicel aşamasının katılımcıları; 18'i Edebiyat, 25'i Müzik, 35'i Yabancı Dil, 24'ü Tarih, 22'si Sosyoloji, 43'ü İlahiyat ve 22'i Felsefe olmak üzere toplam 189 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca katılımcıların 47'si erkek, 142'si kadındır.

Araştırmanın nitel katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme bir durum hakkında zengin veri elde etmek için probleme taraf olabilecek farklı durumları birlikte verebilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nicel verilerin ortalama değeri (2,77) ve standart sapmaları (0,51) hesaplanarak, ortalamanın bir ve iki standart sapma değeri altında ve üstünde bulunan gruplardan birer kişi seçilmiştir. Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinden 5 öğrenci, nitel verilerin toplanması için bu yöntem aracılığıyla araştırmaya dahil edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında Adıgüzel (2015) tarafından geliştirilen “Pedagojik Formasyon Programı Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasının katılımcı grubunu bir devlet üniversitesinde 2010-2011 yılında öğrenim gören 221 öğretmen adayı (açımlayıcı faktör analizi) ve 2011-2012 yılında öğrenim gören 215 öğretmen adayı (doğrulayıcı faktör analizi) oluşturmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 25 maddenin; hedeflerin değerlendirilmesi ($\alpha=0.898$), içeriğin değerlendirilmesi ($\alpha=0.741$), öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesi ($\alpha=0.884$) ve ölçme ve değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi ($\alpha=0.822$) olmak üzere dört faktör altında toplanan bir yapı gösterdiği belirtilmektedir. Ölçek, 4’lü Likert tipinde olmak üzere 25 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmanın kapsamında; ölçeğin “hedeflerin değerlendirilmesi” alt boyutu için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,90, “içeriğin değerlendirilmesi” alt boyutu için 0,82, “öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesi” alt boyutu için 0,88, “ölçme ve değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi” alt boyutu için 0,84 tespit edilirken toplam ölçek için 0,95 olarak tespit edilmiştir.

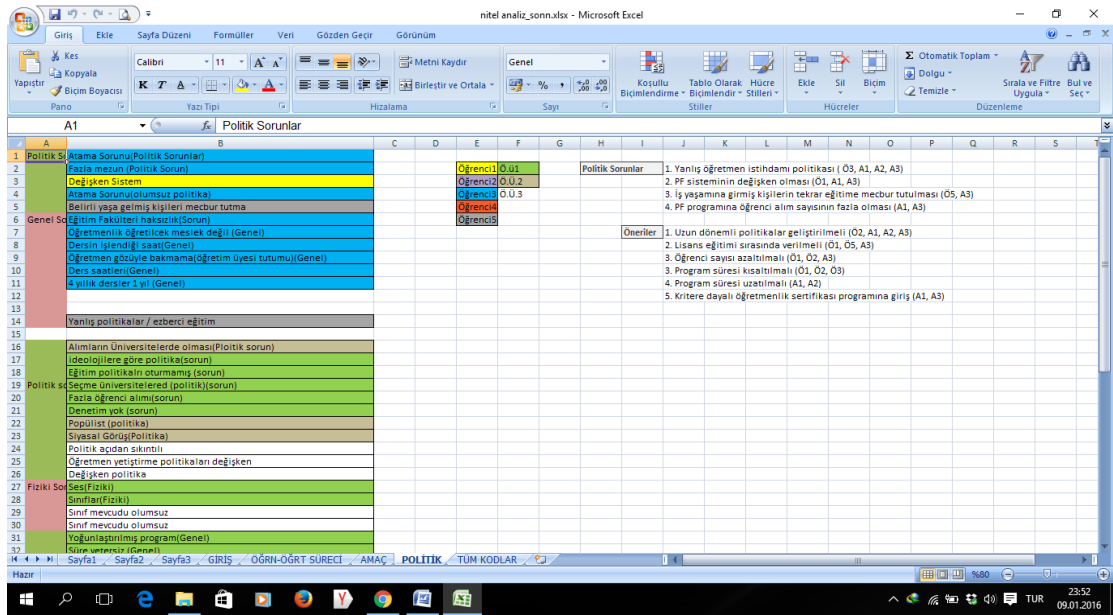
Araştırmanın nitel verilerinin toplanması için araştırmacılar tarafından, ilgili alanda ders veren iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Öğrenciler için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu 12 açık-uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğretim üyeleri görüşme formu 6 açık-uçlu sorudan oluşturulmuştur. Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanması için ilgili literatür taranmış ve açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme sorularıyla katılımcıların pedagojik formasyon sertifika programının amacı, öğretmen yetiştirmeye hizmet etme düzeyi, ilgili politikalar hakkında görüşleri ve önerileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

İlk olarak, ölçek kullanımı için ölçeği geliştiren kişi ile elektronik ortamda iletişime geçilerek izin alınmıştır. Sonrasında ölçek katılımcılara uygulanmıştır. Uygulama sonucunda grupların pedagojik formasyon sertifika programını değerlendirme düzeylerine yönelik ortalama puanları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalama puana sahip bir öğrenci rastgele seçilmiştir. Ortalama puanın bir standart sapma üstünde, iki standart sapma üstünde, bir standart sapma altında ve iki standart sapma altındaki bireyler arasından rastgele birer kişi seçilmiştir. Seçilen bireyler arasında dershaneye giden bireylerin bulunmamasından dolayı dershaneye giden bireyler arasından bir kişi tesadüfen seçilmiştir. Bu değişkenin, formasyon programlarının değerlendirilmesine etki edebileceği düşünüldüğünden dolayı bu özelliğe sahip bir kişinin dahil olması tercih edilmiştir. Veriler toplanırken katılımcıların gönüllü olmasına dikkat edilmiştir.

2.5. Verilerin analizi

Nitel verilerin analizi için SPSS.20 paket programı kullanılarak betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t- testi yapılmıştır. Testlerden elde edilen ortalama puanlar (derece sayısı-1) derece sayısı hesaplanarak yorumlanmaya çalışılmıştır (Tekin, 2000). Bu hesaplamaya göre $(4-1)/4=0,75$ değeri; 1-1.75 aralığı kesinlikle katılmıyorum olmak üzere 1,76-2,50 katılmıyorum, 2,51-3,25 katılıyorum ve 3,25-4 kesinlikle katılıyorum şeklinde yorumlanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 1. Nitel verilerin analizine ilişkin işlemler

Şekil 1’de, nitel verilerin Excel programında analizinin yapılmasına dair işlemler verilmektedir. İşlemler yapılırken öğrenci ve akademisyenlerin her birine farklı renkler verilmiş, veri setleri kodlanmış ve kodlar arasında ilişkiler kurularak kategoriler oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için yapılan görüşmelerin yazılı dökümleri katılımcılara gönderilmiş ve katılımcı teyidi alınmıştır

3. BULGULAR

3.1. Öğrencilerin Programı Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

İlk olarak nicel verilerde, tüm boyutlar bazında verilerin normalliğini incelemek için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin sıfıra yakın olması beklenmektedir. Çarpıklık katsayısı -1 ve +1 arası değerler, normal dağılım olarak kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2002). Bu bağlamda verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 2’de katılımcıların “Pedagojik Formasyon Programı Değerlendirme Ölçeği” alt boyutları ve toplam puanlarının minimum, maksimum değerleri, puan ortalaması ve standart sapmalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Boyutlara ve toplam puana ilişkin bulgular

Boyut	N	Ortalama	Std. S.	Yorum
Hedef	189	2,98	,55	Katılıyorum
İçerik	189	2,89	,58	Katılıyorum
Öğrenme-Öğretme	189	2,53	,62	Katılıyorum
Ölçme ve Değerlendirme	189	2,63	,64	Katılıyorum
Toplam	189	2,77	,51	Katılıyorum

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan 189 kişinin “Hedef Sürecinin Değerlendirilmesi” alt boyutu ortalama puanı 2,98 olarak hesaplanmıştır. “İçerik Sürecinin Değerlendirilmesi” alt boyutuna ilişkin puan ortalaması 2,89 olarak hesaplanmıştır. “Öğrenme-Öğretme Sürecinin Değerlendirilmesi” alt boyutuna ilişkin ortalama puan 2,53

olarak hesaplanmıştır. “Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Değerlendirilmesi” boyutuna ilişki puan ortalaması 2,63 olarak hesaplanmıştır. “Pedagojik Formasyon Programının Değerlendirilmesi” ölçeğin toplamına ilişkin ortalama puan 2,77 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların bütün boyutlara ilişkin puan ortalamaları katılıyorum düzeyindedir. Ölçekten alınacak en yüksek ortalama puanın 4,00 olabileceği göz önünde bulundurulduğunda ölçek genelinde puanların ortalamasının üstünde olduğu, diğer bir ifade ile pedagojik formasyon sertifika programına ilişkin öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar bazında incelendiğinde; katılımcıların en düşük ortalama puana “Öğrenme-Öğretme Sürecinin Değerlendirilmesi” alt boyutunda sahip oldukları gözlemlenirken, en yüksek puana “Hedef Sürecinin Değerlendirilmesi” boyutunda sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile katılımcıların formasyon programının öğrenme-öğretme süreçlerini, diğer süreçlere göre daha az olumlu düzeyde değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların süreçlerin değerlendirilmesinde en olumlu buldukları boyut ise “Hedef Sürecinin Değerlendirilmesi” boyutudur. Katılımcılar pedagojik formasyon sertifika programının hedeflerinin uygun olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 3’te katılımcıların “Pedagojik Formasyon Programı Değerlendirme Ölçeği’nin” toplam puanlarının minimum, maksimum değerleri, puan ortalaması ve standart sapmalarının bölümlere göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 3. Toplam puanların bölümlere göre dağılımı

Bölüm	N	Ortalama	Std. S.	Yorum
Edebiyat	18	3,06	,48	Katılıyorum
Müzik	25	2,48	,52	Katılmıyorum
Yabancı Dil	35	2,82	,53	Katılıyorum
Tarih	24	2,94	,56	Katılıyorum
Sosyoloji	22	2,83	,40	Katılıyorum
İlahiyat	43	2,86	,38	Katılıyorum
Felsefe	22	2,37	,48	Katılmıyorum
Toplam	189	2,77	,51	Katılıyorum

Tablo 3 incelendiğinde, Edebiyat ve Tarih bölümü öğrencilerinin en yüksek ortalama puana sahip oldukları gözlemlenirken, Felsefe ve Müzik bölümü öğrencilerinin ise en düşük puan ortalamasına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Edebiyat bölümü 3,06; Tarih bölümü 2,94 ortalama puana sahip iken Felsefe bölümü 2,37 ve Müzik bölümü 2,48 ortalama puana sahiptir. Elde edilen bu puan ortalamaları incelendiğinde, katılımcılardan Müzik ve Felsefe bölümü öğrencilerinin “Katılmıyorum” düzeyinde, diğer bölüm öğrencilerinin “Katılıyorum” düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile pedagojik formasyon programını, Edebiyat ve Tarih bölümünden katılımcılar olumlu değerlendirmekte, Felsefe ve Müzik grubu diğer bölümlere göre daha az olumlu değerlendirmektedir.

Tablo 4’te katılımcıların “Formasyon Program Değerlendirme Ölçeği’nin” toplam ve alt boyut puanlarının *cinsiyet* değişkenine göre dağılımları verilmiştir. Katılımcıların ortalama puanlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek için *bağımsız örneklem t- testi* kullanılmıştır.

Tablo 4. Katılımcıların pedagojik formasyon sertifika programı değerlendirme puanlarının cinsiyete göre analizi

Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	ss	sd	t	p
Hedef	Erkek	47	3,03	,54	187	0,82	0,41
	Kadın	142	2,96	,55	187		
İçerik	Erkek	47	2,88	,62	187	-0,15	0,89
	Kadın	142	2,90	,57	187		
Öğrenme-Öğretme	Erkek	47	2,65	,57	187	1,59	0,11
	Kadın	142	2,49	,63	187		
Ölçme ve Değerlendirme	Erkek	47	2,66	,68	187	0,43	0,67
	Kadın	142	2,62	,64	187		
Toplam	Erkek	47	2,83	,53	187	0,90	0,37
	Kadın	142	2,75	,51	187		

Tablo 4 incelendiğinde, “Hedeflerin Değerlendirilmesi” alt boyutunda erkeklerin puan ortalaması 3,03; kadınların puan ortalaması 2,96 olarak tespit edilmiştir. “İçeriğin Değerlendirilmesi” alt boyutu için erkeklerin puan ortalaması 2,88; kadınların puan ortalaması 2,90 olarak tespit edilmiştir. “Öğrenme-Öğretme Sürecinin Değerlendirilmesi” alt boyutunu erkek katılımcı puan ortalaması 2,65; kadın katılımcı puan ortalaması 2,49 olarak tespit edilmiştir. “Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Değerlendirilmesi” alt boyutunu erkek katılımcı puan ortalaması 2,66; kadın katılımcı puan ortalaması 2,62 olarak tespit edilmiştir. “Pedagojik Formasyon Programının Değerlendirilmesi” ölçeğin toplamına ilişkin erkek katılımcı puan ortalaması 2,83; kadın katılımcı puan ortalaması 2,75 olarak tespit edilmiştir. Erkek ve kadın katılımcıların ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını tespit etmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda alt boyutlar ve toplam puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile erkek ve kadın katılımcılar arasında pedagojik formasyon sertifika programının değerlendirilmesinde bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların pedagojik formasyon sertifika programını değerlendirme puanlarının öğretmenlik tecrübesi olma durumuna göre analizi

Boyut	Öğretmenlik Tecrübesi	N	Ortalama	ss	sd	t	p
Hedef	Hayır	63	3,03	,53	187	-0,89	0,37
	Evet	126	2,95	,56	187		
İçerik	Hayır	63	2,98	,55	187	-1,55	0,12
	Evet	126	2,85	,59	187		
Öğrenme-Öğretme	Hayır	63	2,65	,57	187	-1,99	0,04
	Evet	126	2,47	,63	187		
Ölçme ve Değerlendirme	Hayır	63	2,75	,61	187	-1,83	0,07
	Evet	126	2,57	,66	187		
Toplam	Hayır	63	2,86	,50	187	-1,76	0,08
	Evet	126	2,72	,52	187		

Tablo 5’te katılımcıların “Pedagojik Formasyon Programı Değerlendirme Ölçeği’nin” toplam ve alt boyut puanlarının *öğretmenlik tecrübelerinin olma durumu* değişkenine göre

dağılımları verilmiştir. Katılımcıların ortalama puanlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek için *bağımsız örneklem t-testi* kullanılmıştır. “Hedeflerin Değerlendirilmesi” alt boyutu, öğretmenlik tecrübesi olmayan katılımcı puan ortalaması 3,03; öğretmenlik tecrübesi olan katılımcı puan ortalaması 2,95 olarak tespit edilmiştir. “İçeriğin Değerlendirilmesi” alt boyutu için öğretmenlik tecrübesi olmayan katılımcı puan ortalaması 2,98; öğretmenlik tecrübesi olan katılımcı puan ortalaması 2,85 olarak tespit edilmiştir. “Öğrenme-Öğretme Sürecinin Değerlendirilmesi” alt boyutu için öğretmenlik tecrübesi olmayan katılımcı puan ortalaması 2,65; öğretmenlik tecrübesi olan katılımcı puan ortalaması 2,47 olarak tespit edilmiştir. “Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Değerlendirilmesi” alt boyutu için öğretmenlik tecrübesi olmayan katılımcı puan ortalaması 2,75; öğretmenlik tecrübesi olan katılımcı puan ortalaması 2,57 olarak tespit edilmiştir. “Pedagojik Formasyon Programının Değerlendirilmesi” ölçeğin toplamına ilişkin öğretmenlik tecrübesi olmayan katılımcı puan ortalaması 2,86 öğretmenlik tecrübesi olan katılımcı puan ortalaması 2,72 olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlik tecrübesi olan ya da olmayan katılımcıların ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını tespit etmek için *bağımsız örneklem t-testi* kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda katılımcıların ölçeğin “Hedeflerin Değerlendirilmesi”, “İçeriğin Değerlendirilmesi”, “Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Değerlendirilmesi” alt boyutlarından aldıkları toplam puanlarda, öğretmenlik tecrübelerinin olma ve öğretmenlik tecrübelerinin olmama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın “Öğrenme-Öğretme Sürecinin Değerlendirilmesi” alt boyutunda elde edilen farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t_{(187)}=1,99$ $p<0.05$). Katılımcılardan öğretmenlik tecrübesi olanların öğretmenlik tecrübesi olmayanlara göre programın öğretme sürecini daha olumsuz değerlendirdiği bulgusu elde edilmiştir. Diğer bir ifade ile öğretmenlik tecrübesinin olma ya da olmama durumu, pedagojik formasyon programının genel değerlendirmesinde etkili olmamakta ancak programın öğrenme öğretme sürecinin değerlendirilmesinde etkili bir değişken olmaktadır.

Tablo 6’da katılımcıların “Pedagojik Formasyon Programı Değerlendirme Ölçeği’nin” toplam ve alt boyut puanlarının *dershaneye gitme durumu* değişkenine göre dağılımları verilmiştir. Katılımcıların ortalama puanlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek için *bağımsız örneklem t- testi* kullanılmıştır.

Tablo 6. Katılımcıların formasyon program değerlendirme puanlarının dershaneye gitme durumuna göre analizi

Boyut	Dershaneye Gitme Durumu	N	Ortalama	s.s	s.d.	t	p
Hedef	Hayır	158	2,99	,55	181	-1,53	0,13
	Evet	25	2,82	,52	181		
İçerik	Hayır	158	2,90	,59	181	-0,14	0,89
	Evet	25	2,88	,57	181		
Öğrenme- Öğretme	Hayır	158	2,53	,63	181	-0,02	0,98
	Evet	25	2,53	,53	181		
Ölçme ve Değerlendirme	Hayır	158	2,66	,65	181	1,51	0,13
	Evet	25	2,45	,60	181		
Toplam	Hayır	158	2,78	,53	181	-0,90	0,37
	Evet	25	2,68	,45	181		

Tablo 6 incelendiğinde, “Hedeflerin Değerlendirilmesi” alt boyutu, dershaneye gitmeyen katılımcı puan ortalaması 2,99; dershaneye giden katılımcı puan ortalaması 2,82

olarak tespit edilmiştir. “İçeriğin Değerlendirilmesi” alt boyutu dershaneye gitmeyen katılımcı puan ortalaması 2,90; dershaneye giden katılımcı puan ortalaması 2,88 olarak tespit edilmiştir. “Öğrenme-Öğretme Sürecinin Değerlendirilmesi” alt boyutu dershaneye gitmeyen katılımcı puan ortalaması 2,53; dershaneye giden katılımcı puan ortalaması 2,53 olarak tespit edilmiştir. “Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Değerlendirilmesi” alt boyutu dershaneye gitmeyen katılımcı puan ortalaması 2,66; dershaneye giden katılımcı puan ortalaması 2,45 olarak tespit edilmiştir. “Pedagojik Formasyon Programının Değerlendirilmesi” ölçeğin toplamına ilişkin dershaneye gitmeyen katılımcı puan ortalaması 2,78; dershaneye giden katılımcı puan ortalaması 2,68 olarak tespit edilmiştir. Dershaneye giden ya da gitmeyen katılımcıların ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını tespit etmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda alt boyutlar ve toplam puanların dershaneye gitme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Diğer bir ifade ile dershaneye gitme ya da gitmeme, formasyon programının değerlendirilmesinde etki eden bir değişken değildir.

3.2. Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Program Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde nitel verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucu verilerin “Pedagojik Formasyon Sertifika Programının Amacı”, “Öğrenme-Öğretme Süreci” ve “Program Politikaları” temaları altında toplandığı tespit edilmiştir.

Tema 1: Pedagojik Formasyon Sertifika Programının Amacı

Tablo 7’de katılımcılarla yürütülen görüşmelerin analizi sonucunda “Pedagojik Formasyon Sertifika Programının Amacı” başlığı altında toplanan bulgulara yer verilmiş ve katılımcı görüşleri genel kategorisi altında toplanmıştır.

Tablo 7. Katılımcıların Programın Amacına Ait Görüşleri

Genel	1. Öğretmenlik niteliklerinin kazandırılması (Ö1, Ö2, Ö5, A1)
	2. Öğretmenlik sertifikasının alınması (Ö3, Ö4, A1)
	3. İşsizliğin önüne geçilmesi (A1, A2)

Katılımcıların programın amacının; öğretmenlik sertifikasının alınması, öğretmenlik niteliklerinin kazandırılması ve işsizliğin önüne geçilmesi şeklinde olduğu yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Öğretim üyesi A1 “...sadece sertifika alayım yanında dursun İlerde belki lazım olur mantalitesi var...”, öğrencilerden Ö3 “...Ben buraya tamamen sertifika üzerine formasyon program sertifikası almak üzere geliyorum...” şeklinde görüş belirtmiştir. Ö5 ise; “...öğretmenin bulundurması gereken özellikleri kazanabilmesi için...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ayrıca A2 ise “...Kağıt üzerinde öğretmen yetiştirmek ama bir yandan da kendi mezun olduğu alanla ilgili iş bulamamış kişilere de yeni bir ümit alternatif sunmak ...” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tema 2: Öğrenme-Öğretme Süreci

Tablo 8’de katılımcılarla yürütülen görüşmelerin analizi sonucunda “Öğrenme-Öğretme Süreci” başlığı altında toplanan bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin görüşleri *olumsuz, olumlu ve öneri* kategorileri altında toplanmış olup olumsuz kategorisinde yoğun olarak öğrencilerin görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Öğrenme-Öğretme Sürecine Ait Görüşleri

	1. Düşük öğrenci motivasyonu (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, A1, A2, A3)
	2. Öğrenilenlerin pratikte karşılığını görememesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5)
	3. İçeriğin teorik olarak fazla ayrıntılı olması (Ö1, Ö2, Ö3)
Olumsuz	4. Ders sayısının fazla olması (Ö1, Ö2)
	5. Ders saatlerinin uzun olması (Ö1, Ö3)
	6. Uygun olmayan değerlendirme yaklaşımı (A1, A2)
	7. Öğretmenlik uygulamasının yetersiz olması (Ö4)
Olumlu	1. Sınıf yönetimi becerisi kazandırma (Ö2, Ö3, Ö5)
	2. Değerlendirmenin teste dayalı yapılması (Ö1, Ö3)
	3. Öğrenci sunumları (Ö2, Ö4)
	4. Ödeve dayalı değerlendirme (Ö2, Ö4)
Öneri	1. Programın uygulamaya dönüklüğünün geliştirilmesi (Ö3, Ö4, A1, A2, A3)
	2. Öğrencinin aktif katılımının artırılması (Ö1, Ö3, A1, A2, A3)
	3. Grubun özellikleri (alan, yaş, vb.) dikkate alınarak uygun öğretim yöntemlerinin belirlenmesi (Ö1, Ö2, A1)
	4. Süreç değerlendirmesinin yapılması (A1, A3)

Öğrenme-öğretme süreçlerine ait olumsuz görüş kategorisinde, düşük öğrenci motivasyonuna ilişkin olarak, 4 öğrenci ve 3 öğretim üyesi benzer şekilde görüş bildirmektedir. Öğretim üyesi A2 “...genel olarak öğrencilerin motivasyonu çok düşük. Yani ders ortamlarında lisans derslerinde olduğu kadar keyifli, istekli öğrencilere göremiyorsunuz. Bunda biraz yaşlarının da belirli bir yaşa gelmesinin etkisi var...” şeklinde öğrenci motivasyonunun düşüklüğüne vurgu yapmıştır. Ayrıca olumsuz kategorisi altında öğrenci ve öğretim üyeleri; içeriğin teorik olarak fazla ayrıntılı olması, öğrenilenlerin pratikte fazla karşılığının olmaması, ders sayısının fazla olması, ders süresinin uzun olması gibi noktalara değinmiştir. Öğrencilerden Ö2 öğrenilenlerin pratikte karşılığı bulunmamasıyla ilgili şu şekilde görüş belirtmektedir; “...Sadece kitapta yazan şey. Gerçekliği olmayan. Gerçek öğrencilerle bunu uygulayacağız. Mümkün değil uygulaması.”. Öğrencilerden Ö5 ise; “... Biz Avrupa'nın yüzyıl önce tükettiği şeyleri tüketiyoruz. Ama eğitimde kendi ürettiğimiz özgün bir çalışma yok.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 8'e göre, olumlu kategorisinde sadece öğrencilerin görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Öğrenciler, test odaklı değerlendirme, sınıf yönetimi becerisi kazandırma, öğrenci sunumları ve ödeve dayalı değerlendirmeyi programın olumlu özellikleri olarak tasvir etmektedir. Öğrenci sunumlarıyla ilgili olarak Ö2 “... ben 2 hafta önce sunum yaptım. Ben bunun olmasını isterim ve olmalı da yani.”; Ö4 ise, “.. hatta daha sık, her derste sunum yaptırılabilir bence. Öğretmenlik için yeterli becerileri ediniriz o zaman.” şeklinde görüşlerini açıklamıştır. Değerlendirmenin teste dayalı yapılması hakkında öğrencilerden Ö1 “...bir şekilde değerlendirilmesi gerekiyor, o da testlerle genelde yapılıyor. ...o şekilde yeterli mi daha farklı bir ölçme değerlendirme olabilir mi diye düşünüyorum da, çok kalabalık sınıflar çok kalabalık daha farklı nasıl yapılır bilmiyorum, en uygunu yine test sistemi...” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö2 ise “...en azından sınıf yönetimi ile ilgili çok büyük bir fayda sağladı, yaptığım yanlışları gözlemlememe sebep oldu. Benim için yararlı olduğu birçok yön var aslında...” şeklinde görüş belirtmiştir. Öneri kategorisinde ise yoğun olarak öğretim üyelerinin görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Bu öneriler; programın daha fazla uygulamaya

dönük olması, öğrencinin aktif katılımını sağlaması, öğrenci özelliklerine dikkat edilmesi ve süreç değerlendirmesini içermesi yönündedir. Öğretim üyelerinden A1 “...teorik derslerden çok uygulama ağırlıklı olması gerekiyor, staj gibi. Tamam resmi olarak staj var... bugün öğretmenlik mesleğine baktığınızda bir sürü iletişimi bozuk ders anlatma kabiliyeti olmayan bireyler mevcut. Neden? Çünkü bunlar uygulamada en iyi şekilde takip edilemediği için öğretmenlik mesleğine uygun mu değil mi diye bakılmadı... bu yönde çok eksiklikler var bence...” şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca öğrencilerden Ö3 ise “...daha çok öğrencinin aktif olarak derse katıldığı bir yaklaşım tercih edilmeli....” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tema 3: Pedagojik Formasyon Program Politikaları

Tablo 9’da katılımcılarla yürütülen görüşmelerin analizi sonucunda “Pedagojik Formasyon Sertifika Programına İlişkin Politikalar” başlığı altında toplanan bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların pedagojik formasyon programı politikalarına ilişkin görüşleri *olumsuz, olumlu ve öneri* kategorileri altında toplanmıştır. Olumsuz kategorisinde yoğun olarak öğretim üyelerinin görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Pedagojik Formasyon Sertifika Programına İlişkin Politikalara Ait Görüşleri

	1. Yanlış öğretmen istihdam planlaması (Ö3, A1, A2, A3)
	2. Pedagojik formasyon eğitim sisteminin değişken olması (Ö1, A1, A3)
	3. Programa kabulde belirli bir kriter yok (A1, A2, Ö1)
Olumsuz	4. Pedagojik formasyon programına öğrenci alım sayısının fazla olması (A1, A3)
	5. Programa giriş şartlarının adil olmaması (Ö1, A1)
	6. İş yaşamına girmiş kişilerin tekrar eğitime mecbur tutulması (Ö5, A3)
Olumlu	1. Fen-edebiyat fakültesi mezunları alana daha hakim görülmesi (A3)
	1. Uzun dönemli politikalar geliştirilmesi (Ö2, A1, A2, A3)
	2. Öğretmenlik sertifikası programına girişin kritere dayalı olması (Ö1, A1, A2, A3)
Öneriler	3. Pedagojik formasyonun lisans eğitimi sırasında verilmesi (Ö1, Ö5, A3)
	4. Öğrenci sayısının azaltılması (Ö1, Ö2, A3)
	5. Program süresinin kısaltılması (Ö1, Ö2, Ö3)
	6. Program süresinin arttırılması (A1, A2)
	7. İstihdam ihtiyacı olan alana göre öğrenci alımı yapılması (Ö3, A1)

Olumsuz kategorisi; yanlış öğretmen istihdam politikası, pedagojik formasyon sisteminin değişken olması, öğrenci alım sayısının fazla olması, girişte adil bir sistemin olmaması görüşlerini içermektedir. Öğretim üyesi A2 “...amacı öğretmen yetiştirme olan kurumlar yetiştirdiği elemanlar anlamında yetersizse o zaman başka şeyler düşünülmeli şu anki problemi öğretmen yetiştirmek isteyen kurumlar zaten yeterince öğretmen yetiştiriyor, bir de üzerine biz bunları ekliyoruz. Asıl amacın ihtiyaçtan doğan bir amaç olduğunu düşünmüyorum ben...” şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca öğrencilerden Ö1 “...Yani sürekli değişen bir sistem açıkçası zorlanıyoruz. Ben açıkçası başvurduğum zaman bir şans olursa olur, olmazsa olmaz gibi düşündüm şanslı kısımda olduğum bir şekilde girdim. Birçok arkadaşımız benden başarılı olmasına rağmen giremedi başka üniversitelere bir dengesizlik söz konusu. O yüzden çok değişken. Biz takip etmekte zorlanıyoruz...” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Programa ilişkin politikalar hakkında olumlu kategorisinde sadece bir öğretim üyesinin görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Öğretim üyesinin, fen-edebiyat fakültesi mezunlarının alana daha hakim olduğunu belirttiği tespit edilmiştir. A3 “...Özellikle lise öğretmeni yetiştireceksek, fen-edebiyat mezunlarının çok daha donanımlı olduklarını düşünüyorum. Tek eksikleri onların formasyon.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öneriler kategorisinde katılımcıların; uzun dönemli politika geliştirilmesi, pedagojik formasyonun lisans eğitimi sırasında verilmesi, program süresinin kısaltılması, programın süresinin uzatılması gibi önerilerinde bulunduğu belirlenmiştir.

Öğretim üyelerinin sertifika programının süresinin uzatılması, öğrencilerin ise süresinin kısaltılması gerektiği yönünde görüş belirttiği tespit edilmiştir. Öğretim üyesi A1 “...Yani eğitim sistemi; maalesef problem, bunlar iyileştirmeye yönelik kimse yaşamıyor. Oturmuş bir eğitim politikası yok. Her gelen hükümet kendine göre çekiyor. Bu bağlamda uzun dönem düşünülmeli...” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilerden Ö1 “...ilk pedagojik formasyon alınmalı mı yani bunu bu şekilde kur sistemi ile değil ama öğretmen adaylarını yine okurlarken kendi dönemlerinde bir ders dönemi olarak verilebilir. Yani 2 dönem alıyoruz biz bu çok uzun bir süreç, yani daha ufaltıp dediğim gibi bir ders şeklinde de olabilir daha kısa sürede alınabilir...” şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca öğretim üyesi A2 “...sadece formasyon dersi verdiğimiz için bu kadar hızlı zamanda yapıyoruz ama ben gene de programın çok sıkıştırılmış olduğunu düşünüyorum...” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilerden Ö2 öğrenci alımlarının azaltılmasıyla ilgili olarak “...pedagojik formasyona bu kadar çok kontenjan açılmamasını isterim. Çünkü yedekte bir sürü öğretmen var. Bunlar harcanmadan, bunların üstüne her sene bir yük yüklenmesi kaosa yol açıyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

2015-2016 eğitim-öğretim yılı bir devlet üniversitesindeki pedagojik formasyon sertifika programının değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmanın sonuçları; programa devam etmekte olan öğrenci ve programda ders veren sorumlu öğretim üyelerinin programın boyutları ve programa ilişkin politikalar hakkında olumlu ve olumsuz görüşlerini ve bu doğrultudaki önerilerini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın nicel bulgularından çıkarılan sonuçlara göre, pedagojik formasyon sertifika programına katılan öğrenciler programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme süreçleri boyutları hakkında olumlu görüş bildirmektedirler. Bu boyutlarda; en düşük puan programın öğrenme-öğretme sürecine yöneliktir. Öğrencilerin, program hakkındaki görüşlerinde cinsiyete ve memuriyet sınavına hazırlık amaçlı bir kursa devam etme durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Fakat programa devam eden öğrencilerden öğretmenlik tecrübesi olanların, olmayanlara göre programın öğrenme-öğretme sürecini daha olumsuz değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Pedagojik formasyon sertifika programın öğretme-öğrenme süreciyle ilgili olarak katılımcılardan toplanan nitel verilerden elde edilen bulgular; öğrencilerin büyük çoğunluğun motivasyonunun düşük olduğunu göstermektedir. Araştırmanın diğer dikkat çeken sonucu; programdaki ders içeriklerinin çok ayrıntılı olduğu ve teorik olarak öğrenilenlerin pratikte karşılığının bulunmadığı şeklindedir. Katılımcılar; sertifika programıyla ilgili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmesi, kalabalık mevcuttan dolayı teste dayalı değerlendirme içermesi ve öğrenci sunumlarının yapılmasını açısından olumlu görmektedir. Programın öğrenme-öğretme süreçlerinin geliştirilmesi amacıyla katılımcılar tarafından sunulan öneriler; pedagojik formasyon sertifika programının daha fazla uygulama içermesi ve bu yönde geliştirilmesi, öğrencilerin aktif katılımlarının artırılması, öğrenci özelliklerine uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve programın bu yönde düzenlenmesi şeklindedir.

Bu bağlamda, Kara ve Sağlam (2014); pedagojik bilginin aktarıldığı derslerde daha etkili öğrenmelerin sağlanmasında dersin meslekle ilişkili yürütülmesi gerektiğini belirtmektedir. Şeker, Deniz ve Görgeç (2015); öğrencilere, öğretmen olduklarında kullanacakları kendi alanlarıyla ilgili uygulamaları yapma imkanı verilmesini programın etkililiği açısından önemli bulmaktadır. Karamustafaoğlu ve Özmen (2004); pedagojik formasyon sertifikası derslerinin teorik anlatım yerine pratiğe odaklanması ve öğretmenlik uygulamasında öğrencilere de öğretimi deneyimleme imkanı tanınmasının programın etkililiğini ve öğrenci motivasyonunu olumlu etkilediğini belirtmektedir. Sonuç olarak ilgili alanyazında, öğretmen yetiştirmeye yönelik derslerin uygulamaya dönük olması ve örnek olayları içermesi üzerinde durulmaktadır (Dalgıç, Doyran & Vatanartıran, 2012; Sever, Aktaş, Şahin & Tunca, 2015; Yılmaz, 2015; Yüksel, 2015). Bu çalışmanın sonuçları, alanyazında var olan çalışmaları da destekleyerek pedagojik formasyon sertifika programının öğrenme-öğretme süreçlerindeki derslerin, meslekle ilişkili güncel örnekleri içerecek şekilde yürütülmesi ve pedagojik formasyon eğitimi süresince öğrencilere öğrendiklerini uygulama imkanı verilmesi yönünde programın iyileştirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın diğer nitel bulgularında; pedagojik formasyon sertifika programının amacı, katılımcılar tarafından en temel olarak öğretmenlik niteliklerinin kazandırılması olarak tanımlanmıştır. Katılımcıların pedagojik formasyon programı politikalarına ait görüşleri genel olarak olumsuz yöndedir. Yanlış öğretmen istihdam planlaması, pedagojik formasyon sertifika sisteminin değişken olması, programa giriş aşamasında belirli bir kriterin olmaması katılımcılar tarafından olumsuz olarak değerlendirilmektedir.

Daha etkili bir sertifika programı için, katılımcılar tarafından en temel olarak uzun dönemli politikalar geliştirilmesi önerilmektedir. Buna ek olarak, pedagojik formasyon eğitiminin diğer fakülte öğrencilerine lisans eğitimi sırasında verilmesinin daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlarla karşılaşılmakta ve bu eğitimin lisans süresince verilmesi görüşü desteklenmektedir (Yapıcı ve Yapıcı, 2013; Yılmaz, 2015). Sağlam (2015); programın etkililiğini araştırdığı çalışmasında; öğrencilerin mezun olduktan sonra programa katılmakta maddi ve manevi sorunlar yaşadıkları ve bu nedenle lisans döneminde bu eğitimin verilmesinin faydalı olacağını ileri sürmüştür. Son olarak öğrenciler pedagojik formasyon eğitiminin iki yarıyıl olan süresinin azaltılması yönünde görüş bildirirken, öğretim üyeleri bunun tam aksine programın süresinin arttırılmasını ifade etmişlerdir. Alanyazındaki çalışma sonuçları da; programın süresinin yetersiz olduğu ve uzatılması gerektiğini göstermektedir (Dalgıç ve diğerleri, 2012; Sever, 2015). Aycan (2015); liselere öğretmen yetiştiren programları ele aldığı çalışmasında; bu sonuca benzer olarak tek amacın fen-edebiyat fakültesi mezunlarına istihdam yaratmak olduğu ve öğrenci alımının azaltılması gerektiğini söylemektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler şu şekildedir:

1. Pedagojik formasyon sertifika programındaki dersler, ayrıntılı teorik bilginin aktarılması yerine meslekle ilişkili güncel ve Türkiye'ye özgü örnekleri içerecek şekilde zenginleştirilmelidir.
2. Teori yerine programın uygulama boyutuna odaklanılmalı ve programın uygulamaya dönüklüğü arttırılmalıdır.
3. Öğrencilerin aktif katılımlarını arttıran ve öğrenci gruplarının alan, yaş, vb. gibi özelliklerine uygun olan öğretim yöntemleriyle dersler yürütülmelidir.
4. Türkiye'de ihtiyaç duyulan öğretmen sayıları, uzun vadeli olarak hesaplanmalıdır.
5. Pedagojik formasyon sertifika programına öğrenci alım kontenjanları azaltılmalıdır.

6. Pedagojik formasyon sertifika programlarına giriş aşamasında, belirli kriterler koyulmalı ve sadece bunları karşılayan adaylar kabul edilmelidir.
7. Pedagojik formasyon eğitimi mezuniyet sonrası değil, lisans eğitimi sırasında verilmelidir.
8. Pedagojik formasyon eğitimi süresi arttırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adiguzel, O. C. (2015). Development of a scale for evaluating the pedagogical formation program implemented with Turkish prospective teachers. *Educational Research and Reviews, 10*(2), 101.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies, 8*(12), 15-28.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmüallimîn’in ilk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM, 20*(20), 17-58.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Atasoy, A. (2004). Öğretmen eğitiminde nitelik ve pedagojik formasyon. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 51*, 7-11.
- Aycan, H. Ş. (2015). Liselere Öğretmen Yetiştirmede Geri Adım: Yüksek Öğretmen Okullarından Pedagojik Formasyon Kurslarına. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 61-72.
- Azar, A. (2011). Türkiye’de öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik Mi? Nicelik Mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi (Journal of Higher Education and Science), 1* (1), 36-38.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W., & Pablo-Clark, V. (2014). Karma yöntem araştırmaları (Çev Edt: Dede, Y. ve Demir, SB). Ankara: Anı.
- Dalgıç, G., Doyran, T. ve Vatanartıran, S. (2012). Ücretli öğretmenlerin, katıldıkları pedagojik formasyon programına ilişkin deneyimleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11*, 39-54.
- Dündar, H. & Karaca, E. T. (2013). Formasyon öğrencilerinin ‘pedagojik formasyon programına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 19-34.
- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Kara, D. A. & Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2*(3), 28-86.

- Karamustafaoğlu, O & Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (6), 35-49.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-219.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB) (2014). *Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretmenlik- alanlari/icerik/201> adresinden 01.12.2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. Set Analiz.
- Sağlam, A. Ç. (2015). Pedagojik formasyon sertifikası programının etkililiğinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 63-73.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler. S. Erkan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (249-274). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Sever, D., Aktaş, B. Ç., Şahin, S. A., & Tunca, N. (2015). Problems that Pedagogical Formation Certificate Program Students Think that They will Encounter in Their Professional Lives. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 5(2), 1-23.
- Shulman, L. S. (2000). Teacher development: Roles of domain expertise and pedagogical knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(1), 129-135.
- Şeker, H., Deniz, S., & Görgeç, İ. (2015). Pre-service teachers’ motivations toward teaching profession and their opinions about the pedagogic formation program. *Educational Research and Reviews*, 10 (10), 1403-1414.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (16. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tuncer, M. (2012). Türkiye’deki kadrosuz öğretmen istihdamının kadrosuz istihdam edilen öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 11(3), 797-818.
- Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish Turkic*, 8 (8), 1421-1429.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. (2015). Pedagojik formasyon yoluyla öğretmen yetiştirme uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve mezunların istihdamlarının değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yücel-Toy, B. (2015). A Thematic review of preservice teacher education research in Turkey and reflections of teacher education policies. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 40(178), 23-60.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

<http://www.yok.gov.tr/web/guest/yayinlarimiz> adresinden 02.12.2015 tarihinde erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007).(Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yayinlarimiz> adresinden 02.12.2015 tarihinde erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2015a). *Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları hakkında açıklama*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/19836547/Pedagojik Formasyon Egiti mi Sertifika Programlari Hakkinda Aciklama.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/19836547/Pedagojik_Formasyon_Egiti_mi_Sertifika_Programlari_Hakkinda_Aciklama.pdf) adresinden 10.12.2015 tarihinde erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK)(2015b). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin çerçeve usul ve esaslar. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/pedagojik-formasyonla-ilgili-sss> adresinden 10.12.2015 tarihinde erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK). (2009). 08 Eylül 2009 tarih ve 28565 Sayılı yazı.

Yüksel, S. (2011). Fen-edebiyat fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin düşünceleri (Uludağ üniversitesi fen-edebiyat fakültesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 179-198.

Yüksel, S. (2015). Öğretmen yetiştirme politikalarında dönüşüm: 21. y.y. öğretmenini yetiştirme. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 32, 23-28.