

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRENCİLERİN PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ
SERTİFİKA PROGRAMI YETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ VE
AKADEMİSYENLERİN PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ
SERTİFİKA PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma İlknur KURNAZOĞLU ATMACA

Balıkesir, 2019

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRENCİLERİN PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ
SERTİFİKA PROGRAMI YETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ VE
AKADEMİSYENLERİN PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ
SERTİFİKA PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma İlknur KURNAZOĞLU ATMACA

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

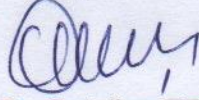
Balıkesir, 2019

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

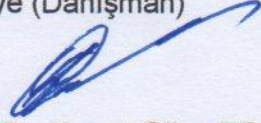
Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı' nda 201212509012 numaralı Fatma İlnur KURNAZOĞLU ATMACA' nın hazırladığı "Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Akademisyenlerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Yönelik Görüşleri" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 28/01/2019 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/~~OY ÇOKLUĞU~~ ile karar verilmiştir.

Başkan



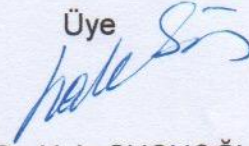
Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ

Üye (Danışman)



Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

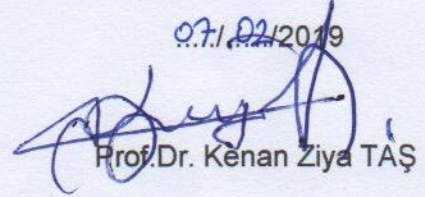
Üye



Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

07.02/2019



Prof. Dr. Kenan Ziya TAŞ

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Öğrencilerin hayata hazırlanmaları, bir kimlik sahibi olmaları, kendilerini gerçekleştirmeleri ancak etkili bir eğitim-öğretim ile olabilir. Öğretmenler ise öğrencileri yıllar boyunca ilmek ilmek işler. Bir öğretmenin sahip olduğu alan bilgisi, pedagojik bilgi ve becerileri öğrencilerinin hayata daha donanımlı başlamasını sağlar. Atatürk' ün de "Öğretmenler! Yeni nesil sizin eseriniz olacaktır..." sözlerinde belirttiği gibi bizler eğitim-öğretimde ne kadar bilgi ve becerilerimizi ortaya koyarsak o kadar sağlıklı bireyler ve bir o kadar da sağlıklı bir toplum oluşturmuş olacağız. İşte bu durumun önemi benim pedagojik formasyon yeterliklerini araştırmamda temel sebeplerden biri olmuştur.

Bu araştırmamın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, bana verdiği desteği asla unutmayacağım saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Kemal Oğuz ER' e, araştırma analizlerimde benden yardımını esirgemeyen Saygıdeğer hocam Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ' ye, araştırmamda yaptığım görüşmelerde fikirlerini benimle paylaşan Balıkesir Üniversitesi akademik personeline, bu süreçte her zaman yanımda olan eşime ve beni her zaman destekleyen aileme sonsuz teşekkür ederim...

Fatma İlknur KURNAZOĞLU ATMACA

2019, Balıkesir

ÖZET

ÖĞRENCİLERİN PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMI YETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ VE AKADEMİSYENLERİN PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

KURNAZOĞLU ATMACA, Fatma İknur

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

2019, XV + 118 Sayfa

Bu çalışmanın amacı Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programındaki öğrencilerin pedagojik yeterliklerini ve akademisyenlerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırma örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Balıkesir Üniversitesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılan 319 öğrenci ve Balıkesir Üniversitesinde görev yapan 17 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmada Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılan öğrencilerin yeterliklerini belirlemek için veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada akademisyenlerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Değerlendirilmesine yönelik görüşlerini belirlemek için yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Değerlendirilmesine Yönelik Görüşme Formu” diğer bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi(ANOVA), bağımsız gruplar t-testi, korelasyon analizi, betimsel analizden faydalanılmıştır. Öğretmen adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterlikleri cinsiyet, mezun olunan/olunacak bölüm, iş deneyimi ve yeterlik alanları boyutlarında ilişkili olmasına göre değişip değişmediği araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerinin Süreç, Değerlendirme, Planlama, Gelişim, Değerler ve Materyal olmak üzere altı faktörde toplandığı görülmektedir. Ayrıca yapılan analizlerde öğretmen adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Yeterliklerinin cinsiyete, mezun oldukları/olacakları bölüme, iş

deneyimine göre farklılaşmadığı ve öğretmen adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterlikleri ile ilgili görüşlerinin yeterlik alanları boyutlarında ilişkisinin tüm boyutlarda genelde pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

On yedi akademisyen ile yapılan görüşmelerden elde edilen araştırma sonuçlarına göre farklı fakülte mezunlarına verilen Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı ile ilgili olarak akademisyenler; eğitim fakültelerinin öneminin azalması, eğitim fakülteleri öğrencilerinin motivasyonlarının düşmesi, süreç boyunca kazanılması gereken bilgi ve becerilerin kısa sürede kazandırılmaması gibi nedenlerle çoğunlukla olumsuz görüş belirtmişlerdir. Öğrencilere verilen pedagojik formasyon eğitiminin iki eğitim-öğretim döneminde verilmesine ilişkin olarak ise akademisyenlerin çoğu; öğretmenlik mesleğinin kısa sürede alınan formasyon dersleri ile değil, uzun vadede kazandırılan becerilerden oluştuğu belirtilerek olumsuz görüş bildirmişlerdir. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının öğretmenlik becerilerini kazandırma niteliği açısından; programın öğretmenlik becerilerine yönelik bilgileri kazandırdığı ancak öğrencilerin zorunluluk sebebi ile derslere katılması ve tam anlamıyla bu mesleği kabullenmemeleri gibi nedenlerle öğretmenlik becerilerinin uygulamaya dönük boyutlarının kazandırılmadığı görüşlerinde akademisyenlerin aynı fikirde oldukları tespit edilmiştir. Akademisyenler; Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının olumlu yönlerini; farklı fakülte mezunlarına farklı bir iş kolu açılması, gerçekten öğretmenlik yeteneğine sahip olup eğitim fakültesine giremeyen kişilerin mesleğe kazandırılabilmesi, daha önceki yıllarda uygulanan formasyonsuz atamaların önüne geçilmesi, öğrencilerin program süresince farklı bakış açıları geliştirmeleri şeklinde ifade etmişlerdir. Akademisyenler programın olumsuz yönlerini ise; programın süresinin yetersiz olması, öğrencilerin uygulama boyutuna ait kazanımları yeterince edinmemesi, öğrencilerin gittikleri okul ya da fakültelerde yeterli danışmanlık alamaması, alanında uzman öğretim elemanı yetersizliği, formasyon gruplarının sınıf mevcutlarının fazla olması, formasyon gruplarının ortalamalarının düşük olması ve buna bağlı olarak bilgi ve becerileri algılayamamaları şeklinde belirtmişlerdir. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına ait akademisyen önerileri ise şöyledir: formasyon eğitiminin yıllara yayılarak verilecek şekilde programın düzenlenmesi, Milli Eğitim Bakanlığı ile uygulamaya dönük boyutlarda daha iç içe çalışmaların yapılması, öğrencilerle uygulamaya dönük daha fazla çalışma yapılması, programın Türkiye şartlarında ihtiyaç duyulan branşlarda ve öğretmen ihtiyacı kadar kişiye verilmesi ve son olarak da her fakültenin bir amacı olduğu ve

her fakültenin kendi meslek elemanını yetiştirecek şekilde tüm fakülte programlarında köklü bir yapılandırmanın yapılması gerektiğidir.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik Formasyon, Yeterlik, Sertifika Programı, Akademisyen Görüşleri.

ABSTRACT

DETERMINATION OF THE COMPETENCE OF PEDAGOGICAL FORMATION TRAINING STUDENTS AND OPINIONS OF ACADEMICIANS ABOUT PEDAGOGICAL FORMATION TRAINING CERTIFICATE PROGRAMME

KURNAZOĞLU ATMACA, Fatma İlnur

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Adviser: Assoc. Prof. Dr. Kemal Oğuz ER

2019, XV + 118 Pages

The aim of this study is to determine the competence of pedagogical formation training students and opinions of academicians about Pedagogical Formation Training Certificate Programme. Research sample consists of 319 Pedagogical Formation Training Certificate Programme students in Balıkesir University in 2014-2015 educational year and 17 academicians in the same university. In the research, "Pedagogic Formation Training Certificate Programme Student Competence Scale" was used as the data collection tool which was developed by the researcher. Besides, another form, "Pedagogic Formation Training Certificate Programme Evaluation Interview Form", was developed and used by the researcher to identify the opinions of academicians about the programme. One-way analysis of variance (ANOVA), independent samples t-test, correlation analysis and descriptive analysis methods were used to analyze the data obtained from the research. The relation between the programme competence and the gender, graduated department, work experience and qualifications of preservice teachers in pedagogic formation certificate training was researched relatively.

It's inferred from the research that the competence levels of the preservice teachers converge on six elements: Process, Evaluation, Plan, Development, Professional Value and Material. Upon analysis, the competence of preservice teachers does not diverse related to gender, graduated department or work experience. Also there is a positive and medium-level correlation between the opinions of preservice teachers about Pedagogic Formation Training Certificate competence and the aspects of the competence fields.

According to the results obtained from the interviews of seventeen academicians, they mostly put forward negative opinions depending on the facts that the losing significance of the faculty of education, demotivation of the students of education and the lack of gaining qualifications in a short term in Pedagogical Formation Training Certificate Programme. As regards to the duration of pedagogical formation training, which is a two-half term programme, most of the academicians reported their opinions negatively because they think that teaching profession cannot be qualified by a short term training but it can be qualified by skills acquired in a long period of education. Academicians build consensus on the opinion of the qualification of basic skills in Pedagogical Formation Training Certificate Programme is adequate, but on the contrary the programme lacks in application extent because of the compulsory attendance to the course and students' not internalizing the teaching profession as much as it is desired. Academicians reported positive opinions on Pedagogical Formation Training Certificate Programme regarding these aspects: It creates a job opportunity for those who could not enter the faculty of education but have talent in teaching profession, it prevents assignments without teaching formation which was common until recently and it contributes to students' point of views. Academicians reported their negative opinions about the programme in these aspects: The duration of the course is inadequate, students can't gain required outcomes in application step, students cannot receive enough consultancy in the faculties or schools, the number of qualified instructors is insufficient, classrooms are crowded and grade point average of course attendants are too low to gain required skills. Academician suggestions for Pedagogical Formation Training Certificate Programme are: A better designed and scheduled programme in longer terms, cooperation with the Ministry of National Education in training applications, emphasis on practice drills and applications with students, available programmes only for the demanded branches and teacher needs in Turkey and in conclusion, the necessity of the radical reconstructions in all faculty programmes to train students in line with the purpose of faculty's existence.

Key Words: Pedagogical Formation, Competence, Certificate Programme, Academician Opinions.

Oğluma...

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	VII
İTHAF.....	IX
İÇİNDEKİLER.....	X
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
KISALTMALAR.....	XV
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	4
1.1.2. Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayılıtlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
2. LİTERATÜR.....	9
2.1. Pedagoji.....	9
2.1.1. Pedagojik Formasyon.....	10
2.1.2. Pedagojik Formasyon Eğitimi Tarihçesi.....	10
2.1.3. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı İçeriği.....	17
2.2. Dünya' da Öğretmen Yetiştirme Programları ve Sertifikalar	20
2.2.1. Singapur' da Öğretmen Yetiştirme ve Sertifikalar	20
2.2.2. Japonya' da Öğretmen Yetiştirme ve Sertifikalar.....	25
2.2.3. Estonya' da Öğretmen Yetiştirme ve Sertifikalar	29
2.2.4. Çin' de Öğretmen Yetiştirme ve Sertifikalar	32
2.2.4.1. Çin' de Öğretmen Yetiştirme ve Sertifikalar	32
2.2.4.2. Tayvan' da Öğretmen Yetiştirme ve Sertifikalar	35
2.2.4.3. Şangay' da Öğretmen Yetiştirme ve Sertifikalar	35
2.2.4.4. Hong Kong' da Öğretmen Yetiştirme ve Sertifikalar	37
2.2.5. Finlandiya' da Öğretmen Yetiştirme ve Sertifikalar	38
2.3. İlgili Araştırmalar.....	41
2.3.1. Pedagojik Formasyon Eğitimine Yönelik Araştırmalar.....	41

3. YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırma Modeli/Deseni.....	47
3.2. Evren ve Örneklem.....	47
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.3.1. Nitel Veri Toplama Araçları	50
3.3.1.1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Değerlendirilmesine Yönelik Görüşme Formunun Geliştirilmesi ve Güvenirlik-Geçerlik Çalışması.....	50
3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları.....	52
3.3.2.1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğretmen Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	52
3.3.2.2. Ölçeğin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması	54
3.4. Nitel ve Nicel Verilerin Analizi	58
4. BULGULAR.....	60
4.1. Nicel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular.....	60
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60
4.2.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
4.2.1.1. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Analizi	64
4.2.1.2. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Yeterliklerinin Mezun Olunan/Olunacak Bölümlere Göre Analizi.....	65
4.2.1.3. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Yeterliklerinin İş Deneyimlerine Göre Analizi	69
4.2.1.4. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterlikleri ile İlgili Görüşlerinin Yeterlik Alanları Boyutlarıyla İlişkisi	70
4.2. Nitel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular.....	70
4.2.1. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	80
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	80
5.1.1. Balıkesir Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Yeterlik Düzeyine İlişkin Sonuçlar.....	80
5.1.2. Balıkesir Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Yönelik Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar	80
5.1.2.1. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları.....	80

5.1.2.2. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Yeterliklerinin Mezun Olunan/Olunacak Bölümlere Göre Analiz Sonuçları	81
5.1.2.3. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Yeterliklerinin İş Deneyimlerine Göre Analiz Sonuçları.....	81
5.1.2.4. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterlikleri ile İlgili Görüşlerinin Yeterlik Alanları Boyutlarıyla İlişkisine Ait Sonuçlar	81
5.1.3. Balıkesir Üniversitesi Akademisyenlerinin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	83
5.2. Öneriler	96
KAYNAKÇA.....	103
EKLER.....	114
EK 1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Değerlendirilmesine Yönelik Akademisyen Görüşme Formu	114
EK 2. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterlikleri Ölçeği.....	116

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Zorunlu Dersleri.....	17
Tablo 2: Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Seçmeli Dersleri	18
Tablo 3: Öğretmenlik Sertifikası Koşulları*	28
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	48
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Mezun Olduğu/Olacağı Bölüm ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımı	48
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının İş Deneyimi ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımı.....	49
Tablo 7. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği KMO ve Bartlett' s Testi Analiz Sonuçları	54
Tablo 8. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği Maddelerin Ortak Varyans Tablosu.....	54
Tablo 9. Toplam Varyans (Total Variance Explained).....	55
Tablo 10. Varimax Rotasyonu Tablosu	55
Tablo 11. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonucu.....	58
Tablo 12. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterlikleri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları	58
Tablo 13. Betimsel Analiz Sonuçları	61
Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları.....	64
Tablo 15. Mezun Olunan/Olunacak Bölüm Değişkeni Açısından Öğretmen Adayları Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	65
Tablo 16. Varyansların Homojenliği.....	67
Tablo 17. ANOVA Sonuçları	68
Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterliklerinin İş Deneyimi Açısından T-Testi Analizi Sonuçları	69

Tablo 19. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Yeterlikleri İle İlgili Görüşleri ile Yeterlik Alanları Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi.....	70
--	----

KISALTMALAR

YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ALES	: Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
NIE	: Öğretmen Eğitim Enstitüsü
EPMS	: Öğretmenlerin Eğitim Performansı Yönetim Sistemi
TE21	: 21. yüzyıl için Öğretmen Eğitim Modeli
V3SK	: Değerler, Beceri ve Bilgi
FPCE	: Eğitimde Profesyonel Sertifika
MEXT	: Japon Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı
TALİS	: Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi
SEC	: Devlet Eğitim Komisyonu
HKCEE	: Hong Kong Eğitim Sertifikası Sınavı
QKT	: Qualified Kindergarten Teacher
HKIED	: The Hong Kong Institute of Education
HKCEE	: Hong Kong Eğitim Sertifikası Sınavı
HKU	: The University of Hong Kong
CUHK	: The Chinese University of Hong Kong
BU	: Baptist University
FEF	: Fen – Edebiyat Fakültesi

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, amacına, önemine, sayıltılarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlik, 14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" şeklinde tanımlanmıştır. Kanun' a göre, öğretmenlerin görevleri; "Türk Millî Eğitimi" nin temel ilkelerine ve amaçlarına uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler" şeklinde ifade edilmiştir. Yasada yer alan "hangi kademedede olursa olsun öğretmen adaylarının yükseköğretimden geçmeleri esastır ve öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır" maddesiyle öğretmenlerin yetiştirilmeleri bazı esaslara bağlanmıştır. Öğretmenler belirtilen yasalarda eğitim sisteminin en önemli ögesi olarak ifade edilmiş ve öğretmenlerin yetiştirilme süreçlerinin, eğitim sistemini doğrudan etkilediği düşüncesinden yola çıkılarak, bir disiplin içerisinde olması sağlanmaya çalışılmıştır (Aydın, 2007).

Öğretmenlik mesleği; bilgi ve beceri ile birlikte düzenli alışkanlıkları ve tutumları da gerektirmektedir. "Bu nedenle okullarda öğrenim gören öğretmen adaylarının meslekle ilgili değer ve tutum kazanmaları da en az bilgi kadar gereklidir" (Çeliköz ve Çetin, 2004, 162).

Farabi, öğretmeni, genel eğitici anlayışı içerisinde açıklamaktadır. Farabi' ye göre eğitimciler üçe ayrılmaktadır: Aile reisi, öğretmen ve devlet başkanı. Farabi' ye göre eğitim-öğretim alanında faaliyet gösterecek bir eğitimcinin yani öğretmenin nitelikleri kalıtsal ve sonradan kazanılan özellikler olarak iki gruba ayrılır. Doğuştan gelen özelliklere; beden, zekâ, bellek, güzel konuşmak, öğrenme-öğretme sevgisi, yeme, içme ve kadına düşkün olmak, doğruluğu sevmek, yumuşak huylu olmak, azim ve irade sahibi olmak örnek olarak verilebilir. Sonradan kazanılan özelliklere ise; bilgelik, bilginlik, aklını kullanabilmek, toplum yararını gözetmek, iyi bir öğretici olmak, güçlülere ve yorgunluklara dayanabilmek verilebilecek örneklerden bazılarıdır (Ada ve Baysal, 2013; Sönmez, 2002).

Variş (1973) öğretmeni, devletin eğitim politikasını uygulayan, uygulama sonuçları ile politikalara yön veren, uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalardan yararlanan ve bu çalışmalara katkıda bulunan kişi olarak tanımlamıştır. Başaran (1993, 113) ise öğretmeni, farklı sistemlerde, kuruluşlarda ve düzeylerde, en etkili şekilde öğretme-öğrenme ortamını oluşturan, eğitim-öğretimin gerçekleştirilmesinde öğrencilere ve anne-babalara rehberlik edecek özelliklere sahip, genel kültür sahibi, öğretmenlikte ve öğreteceği bilimsel dalda, kuramsal alanda ve uygulamada uzmanlaşmış kişi olarak tanımlamaktadır.

Karslı (2011)' ya göre günümüz öğretmenlerinin beceri ve yeterlik alanları, hızlı bir değişim geçiren eğitim paradigmaları sonucunda değişmiştir. Bu bilgiden yola çıkarak öğretmen; öğrencilerin gizil güçlerini ortaya çıkaran ve bu gizil güçleri yeteneğe dönüştüren kişi olarak tanımlanmaktadır. Kayıkçı (2008, 197) da okulun en önemli ögesi olarak gördüğü öğretmeni sınıf içi etkinlikler ile öğrenme-öğretme süreçlerinden sorumlu olan sınıf yöneticisi olarak tanımlamıştır. Alkan (2000) ise insan davranışlarını ve yeteneklerini geliştiren davranış mühendisi ya da performans mühendisi olan meslek adamı olarak öğretmenin tanımını yapmıştır.

Öğretmen yetiştirme konusu Türkiye' nin gündeminden hiç düşmemiştir. 1980' li yıllara kadar öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili eleştiriler ve tartışmalar sürerken öte yandan yeni düzenlemeler de yapılmıştır. Avrupa ülkelerindeki ve Amerika' daki öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili eleştiri, tartışma ve düzenlemelerin bir sonucu olarak 1950' li yılların sonunda öğretmen yetiştiren kurumların eğitim fakültelerinde toplanması düşüncesi ortaya çıkmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin 1965' te kurulmasının ardından ancak 1980' li yıllarda bu problem ülkemizde kesin olarak çözülebilmektedir. Ülkemizde, 1982 yılında değişen yasa ile birlikte, öğretmenler, fakültelerde yetiştirilmeye başlanmıştır. Ayrıca programların bilimsel içerikleri de güçlendirilmiştir. Tüm bu süreç göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin "İdealist Cumhuriyet Öğretmeni" görüntüsü zayıflamış geleneksel olan profesyonel öğretmen kimliği ise devam etmiştir (Kilimci, 2011, 16).

Genel olarak öğretmen yetiştirme sistemimize bakacak olursak;

1848 yılında Darülmualimin-i Rüşdi adıyla rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla ilk öğretmen okulu açılmıştır (Akyüz, 2007). Darülmualimin-i Rüşdinin açılması ile öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi konusu gündeme gelmiş ve bu durum Cumhuriyetin kuruluşu ile yasallaştırılmıştır. 1924' te 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu' nda, öğretmenlik, bir meslek olarak tanımlanmıştır. Ayrıca

öğretmenlik; yükseköğretim, ortaöğretim ve ilköğretim öğretmenliği olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır (Başaran, 1994).

1940 yılında 3803 sayılı yasa ile Köy Enstitüleri kurulmuştur. 1954' te çıkarılan 6234 sayılı kanun ile ilk öğretmen okulları ile birleştirilip kapatılmıştır. Türkiye' de ilkokullara öğretmen yetiştirme, 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu' na kadar, ilk öğretmen okulları ve köy enstitüleri tarafından sağlanmıştır (Başkan, 2001).

İki yıllık ön lisans düzeyindeki eğitim enstitüleri 1974 yılından itibaren ilk öğretmen okullarının yerine açılmıştır. 1981 yılında düzenlenen Onuncu, 1982 yılında düzenlenen On birinci, 1988 yılında düzenlenen On ikinci Milli Eğitim Şuraları ile 1989 yılında yapılan Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu' nda sürekli olarak öğretmen yetiştirme modeli aranmış 1989 yılında da öğretmen yetiştirme lisans düzeyine yükseltilmiştir. 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçilmiştir. Okulların yapısının bu şekilde ilköğretim ve lise olarak düzenlenmesinden sonra Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ve eğitim fakülteleri temsilcileri bazı çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmaların sonucunda 1997-1998 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. Ayrıca öğretmen yetiştirme sistemi pek çok branşta yüksek lisans düzeyine yükseltilmiştir (YÖK, 1998).

2006-2007 eğitim-öğretim yılında öğretmen yetiştirme programlarında bir güncelleme ve tezsiz yüksek lisans uygulamasında yeni bir düzenleme yapılmıştır. Yapılan bu düzenlemenin amacı programların güncellenmesi ve modelin aksayan yönlerinin düzenlenmesi şeklinde gerçekleşmiştir. YÖK bu düzenleme ile ilgili olarak uygulanan öğretmen yetiştirme sistemi ile çağın gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip öğretmen yeterliklerinin tartışmaya sebep olduğunu gerekçe olarak göstermiştir. Bunun için de yapılan bilimsel araştırma verilerinden ve alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanmıştır (Kilimci, 2011). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarında yapmış olduğu değişikliklerin eğitim fakültesindeki programlara da yansması gerekliliği üzerinde durulmuştur (Kara ve Sağlam, 2014; Kızılcıoğlu, 2005; YÖK, 2007).

YÖK tarafından 25.01.2010 tarihinde yapılan açıklama ile öğretmen olmak için eğitim fakülteleri dışındaki öğrencilerin mezun olduktan sonra almış olduğu tezsiz yüksek lisans uygulaması kaldırılmıştır. Bu uygulamanın yerine Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı getirilmiştir (Kilimci, 2011).

Fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine pedagojik formasyon hakkının verilmesi son zamanlarda yoğun olarak tartışılan bir konu olmuştur. Bu imkânın sağlanması ile fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmen olabilmelerinin önünün açılması öğretmen yetiştirme sisteminin bir sisteme oturtulamamasından kaynaklanmaktadır. Bu sorun ancak bilimsel ve akılcı yollarla ve öğretmen yetiştirme sistemini bir bütün olarak düşünerek çözülebilir (Yüksel, 2011).

Ülkemizde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı 2010 yılından itibaren uygulanmaya başlanmış olup günümüzde de devam etmektedir. Halen YÖK tarafından izin verilen üniversitelerde belirli kontenjan dâhilinde devam etmektedir. Şimdiye kadar yaklaşık olarak 306500 kişi programdan yararlanmıştır. Bu programın uygulanmaya başlamasıyla birlikte formasyon eğitimi ile öğretmen olan eğitimcilerin mesleki olarak yeterlikleri, farklı fakülte mezunlarına verilen bu hakkın eğitim fakülteleri öğrencileri için meydana getirdiği psikolojik durumlar gibi sorunları da ortaya çıkarmıştır. Bu sorunlara yönelik olarak çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Azar, 2011; Eraslan ve Çakıcı, 2011; Taneri, 2016). Bu araştırmada da Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılan öğrencilerin pedagojik yeterlik düzeyleri, pedagojik yeterlik düzeylerinin cinsiyet, mezun oldukları/olacakları bölüm, iş deneyimi ve yeterlik alanları boyutlarıyla ilişkisi incelenecektir. Ayrıca Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına yönelik akademisyen görüşlerine de yer verilecektir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programındaki öğrencilerin pedagojik yeterlik düzeyi nedir ve bu yeterlikler arasında çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık var mıdır? Akademisyenlerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına yönelik görüşleri nelerdir?

1.1.2. Alt Problemler

1. Balıkesir Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerine göre Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının yeterlik düzeyi nedir?
2. Balıkesir Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına yönelik yeterlikleri öğretmen adaylarının;
 - a. Cinsiyete,

- b. Mezun oldukları/olacakları bölüme,
 - c. İş deneyimine,
 - d. Yeterlik alanları boyutlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Balıkesir Üniversitesi akademisyenlerinin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına yönelik görüşleri nedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programındaki öğrencilerin pedagojik yeterliklerinin ve akademisyenlerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına yönelik görüşlerinin neler olduğunu ve öğrencilerin yeterlikleri arasında çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim hakkı en temel insan haklarından biri olarak tanımlanmaktadır. Eğitsel sertifikalandırma ve diplomalar ise giderek toplumsal statü edinmenin vazgeçilmez şartları arasında yerini almıştır. Bununla birlikte eğitim, ulusal-uluslararası piyasalarda yerini almaya çalışan bir tüketim alanı olma özelliğindedir (Babadoğan ve Boz, 2005).

Her ülkede, okul öncesi eğitimden üniversite eğitimine kadar, eğitim-öğretimde önem arz eden en temel unsur öğretmenlerdir. Bu sebeple öğretmen yetiştirme, tüm toplumlarda özel olarak önem verilen mesleklerde ilk sıralarda yer almaktadır (Ada ve Baysal, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı yasal anlamda, öğretmenliği bir “uzmanlık” mesleği olarak tanımlamaktadır. Ancak Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenliği “uzmanlık” değil, “herkesin yapabileceği bir iş” olduğunu gösteren politikalar izlemesi sebebiyle doğru olarak tanımlanan bu görüş, kâğıt üzerinde kalmıştır (Akyüz, 2003: 64). Ülkemizdeki eğitim politikalarını incelediğimizde, öğretmen yetiştirmede, belirli dönemlerde normal süreçlerin dışında çeşitli uygulamaların yer aldığını görmekteyiz. Bunlardan bazıları içerik ve uygulama şekli zaman içerisinde değişiklik göstermekle birlikte halen uygulanmaktadır. Bunlar;

- Yedek subay öğretmenlik (1960-.....),
- Vekil öğretmenlik (1961-.....),

- Öğretmenlik formasyonu (1970-....),
- Mektupla öğretmen yetiştirme (1974),
- Hızlandırılmış programda öğretmen yetiştirme (1975-1980) (Akyüz, 2001: 352-353) uygulamalarıdır.

Günümüzde bu uygulamalara sözleşmeli öğretmenlik ve ücretli öğretmenlik gibi kavramları da ekleyebiliriz.

Öğretmen yetiştirme geçmişten beri Türk eğitim sisteminin en önemli sorun alanlarından biri olmuştur ve halen sorun olmaya devam etmektedir. Çeşitli öğretmen yetiştirme uygulamalarımızın olması, bu uygulamaların beklenen özelliklere sahip olmaması ve bu durumun çeşitli sorunlara sebep olması sorunlarımızın devam etmesine neden olmaktadır.

Akyüz “Öğretmen yetiştirme ile ilgili eğitim tarihimizden hangi dersleri çıkarmalıyız?” sorusunu yanıtlarken şunları belirtir:

- Genellikle eğitim politikasında niteliğe önem verilmeyen bir yol izlenmiştir,
- Eğitimin doğasına uygun kişilikte ve yapıda öğretmenler yetiştirilememiştir,
- Milli bilinçten yoksun öğretmenler yetiştirilmiştir,
- Doğaya ve çevreye karşı duyarsız bir öğretmen kitlesi yetiştirilmiştir,
- Toplumun büyük çoğunluğu öğretmenin çabasını desteklemeden uzak kalmıştır,
- Bir eğitim sorunu olarak öğretmen yetiştirme bir model, para sorunu değil, ciddi olarak ele alınması gereken Devletin temel sorunudur (MEB'den aktaran Üstüner, 2004).

Demirtaş ve Kırbaç (2016); ülkemizde pek çok öğretmen yetiştirme modeli uygulandığını, bu modellerden birinin de, eğitim fakülteleri mezunları dışındaki meslek elemanlarının öğretmen olabilmesi için YÖK tarafından izin verilen Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programları olduğunu belirtmektedirler. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programları, bazen sistemden kaldırılmış bazen de yeniden uygulamaya konulmuştur. Günümüzde öğretmen yetiştirme, eğitim fakülteleri tarafından gerçekleştirilse de pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programları aracılığı ile de farklı fakülte mezunları öğretmen olarak yetiştirilmektedir.

Kiraz ve Dursun' a (2015:1009) göre son beş yıldır formasyon eğitiminin eğitim fakültelerinde ve eğitim bilimleri bölümünün bulunduğu fen-edebiyat fakültelerinde verilmesi özellikle eğitim bilimleri bölümlerinde çalışan öğretim elemanlarına büyük bir iş yükü getirmektedir.

Eğitim fakültelerinin kuruluş amacı öğretmen eğitiminde kalitenin artırılması ve belirli standartların oluşturulmasıdır (Deringöl, 2007; Doğan, 2005). Bu amaca rağmen farklı öncelik ya da yaklaşımlar sebebiyle eğitim fakültesi mezunu olmayan kişiler öğretmenlik sertifikası programlarını tamamlayarak aldıkları belgelerle

öğretmen olarak atanmıştır (Kartal, 2011). Zamanla ortaya çıkan istihdam sorununun da etkisiyle pedagojik formasyon programlarının gerekliliği ve bu programlarda yetişen öğretmen adaylarının yeterlikleri tartışılmaya başlanmıştır (Kartal, 2011; Yıldırım ve Vural, 2014).

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliklerinin belirlenmesi ile Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir. Ayrıca akademisyenlerin görüşlerinin belirlenmesi ile Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına, bu bilgilerin dönüt olarak katkı sağlaması beklenmektedir. Böylece akademisyenler ve öğretmen adaylarından elde edilen veriler ve bilgiler doğrultusunda eğitim sisteminin temel öğelerinden öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik önemli bilgilerin elde edildiği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının, alanyazında tanımlanan mesleki yeterlik alanlarında (kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004)) yetiştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu durum araştırma konusuyla yakından ilgili olup araştırmanın önemini arttırmaktadır. Ayrıca formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının formasyon eğitimi ile ilgili yeterliklerini ortaya çıkarma ve bu çıkarımlar doğrultusunda alana katkı sunması ve benzer çalışmalardan kısmen farklı olması açısından da önemlidir.

1.4. Sayıtlılar

Öğretmen adaylarının ölçek maddelerine verdikleri cevaplarda ve akademisyenler ile yapılan görüşmelerde maddelerin gerçek görüşlere göre cevaplandıkları kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında öğrenim gören Biyoloji, Coğrafya, Fizik, İngilizce, Kimya, Matematik, Müzik, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri mezunları,
2. 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Balıkesir Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılan 319 öğretmen adayı,

3. Balıkesir Üniversitesinde görev yapmakta olan 5 eğitim bilimleri akademisyeni, 6 alan eğitimi akademisyeni ve 6 alan akademisyeni olmak üzere toplam 17 akademisyen,
4. Öğretmen yeterlikleri, uygulanan ölçekteki sorular,
5. Akademisyenlerin görüşleri yapılan görüşmeler ile sınırlıdır.

2. LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili literatür taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesine yer verilmiştir.

2.1. Pedagoji

Pedagoji; öğretmen yetiştiren tüm kurum ve kuruluşlarda geçmişten günümüze kadar, en fazla tartışılan kavramlardan birisidir (Ada ve Baysal, 2013). Bu yüzden öğretmen, eğitim uzmanı ve eğitim yöneticisi gibi kişilerin; pedagoji kavramını bilmesi, bu kavramı içselleştirmesi ve önemiyle ilgili farkındalığının olması beklenmektedir. Bu sebeple bu bölümde pedagoji kavramına yönelik çeşitli tanımlamalara yer verilmiştir.

Pedagoji; Yunancada çocuk anlamındaki “paid” kelimesi ve yol gösterici anlamındaki “agogus” sözcüğünün birleşiminden oluşmuştur (Ada ve Baysal, 2013). Pedagoji sözlük anlamıyla “çocuklara öğretmenin bilimi ve sanatı” anlamı taşır. Türk Dil Kurumuna göre ise pedagoji eğitim bilimi olarak tanımlanmıştır.

Pedagoji ilk zamanlarda ahlak, metafizik ve dinsel düşünce eğitimleri ile sınırlandırılmıştır. Bilimsel özelliğini ise 19. yüzyıldan itibaren kazanmaya başlamış olan pedagoji bir bilim olarak, inançsal yaklaşımlardan uzak kalmaya çalışmıştır. Pedagoji; eğitim-öğretim hedeflerine ulaşmak amacıyla eğitimle ilgili yönlendirmeleri yapmak ve geliştirilen araçların etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak için gerekli olan sistemsal, yöntemsel ve tekniksel düşünceleri içermektedir (Bilhan,1991).

Atina eğitiminde çocukları okula götüren köleler için kullanılan pedagoji kelimesi zamanla bir eğitim kavramı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Atina’ da çocuklar pedagog denilen kölelerin eşliğinde okula giderlerdi. Pedagog tüm ders boyunca hazırda bulunur ve ders bittiği zaman çocuğu tekrar evine getirirdi. Sürekli çocuklarla vakit geçiren ve okuldaki eğitimini izleyen pedagog, süreç içerisinde çocukları anlayan bir uzman olur ve onların sorunlarını da yakından görme şansı elde ederdi. Veliler zamanla çocuklarıyla ilgili konularda onlara danışırdı. Böylece

pedagogların uğraştıkları bu alan zaman içerisinde pedagoji adıyla bilimsel bir disiplin olarak anılmaya başlandı. Özetle pedagoji için çocuk eğitim bilimi ve öğretme sanatı diyebiliriz (Ada ve Baysal, 2013).

Cevizci (2010)' ye göre pedagoji; eğitim kapsamındaki konuların, kavramların ve olguların yer aldığı genel terim, eğitim bilimidir.

Koehler ve Mishra (2005)' da stratejiyi, öğrenme-öğretme yöntemini, uygulamayı ve süreci içeren ayrıca öğretim, değerlendirme ve öğrenen kişinin öğrenme amacıyla ilgili bize bilgi veren bir kavram olarak pedagoji bilgisini ifade etmişlerdir.

2.1.1. Pedagojik Formasyon

Pedagojik formasyon; eğitim fakültesi mezunu olmayan kişilerin öğretmen olabilmelerini sağlayan bir yetiştirme süreci olarak tanımlanabilir. Öğretmen olmak isteyen kişiler mezun ya da son sınıfta iken bu programa gerekli şartları sağlayarak katılabilirler. Bu program ile öğrencilere çeşitli pedagojik dersler verilmektedir.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı, zorunlu dersler, seçmeli dersler ve öğretmenlik uygulamasından oluşmaktadır (Ada ve Baysal, 2013). 18.11.2015 tarihli Yükseköğretim Kurulu Kararında;

“Pedagojik formasyon eğitimi programının eğitim süresi en az iki yarıyıldır. Dersler, en az iki yarıyla bölünerek ve bir öğretim yılında tamamlanabilecek şekilde yürütülür.”

denilmektedir.

2.1.2. Pedagojik Formasyon Eğitimi Tarihçesi

Pedagojik formasyon eğitiminin tarihini incelediğimizde Osmanlılara kadar uzandığını görmekteyiz. Batılılaşma hareketleri başlamadan önce, Osmanlılarda, eğitim veren kurumların sıbyan mektepleri ve medreseler olduğu bilinmektedir. Bu okullar; beş veya altı yaşındaki çocukların ilk eğitimlerini aldıkları, anaokulunu da kapsayan ve dini eğitimler ile ezberin ağırlıklı olarak verildiği ve eğitim süresinin dört yıl olduğu okullardır. Ayrıca eğitim programlarının çocukların yaşlarına uygun olarak hazırlandığı sıbyan mektepleri ve medreselerde eğitim ve öğretim de ücretsiz olarak yapılmaktadır (Saracaloğlu, 1992).

Fatih Sultan Mehmet döneminde Sıbyan mekteplerinde muallim olabilmek için medrese eğitimi ile birlikte özel programlar uygulanmıştır (Akyüz, 2003). Ancak

bu durum zamanla değişmiş medrese mezunları da muallim olabilmıştır. Hatta cami imam ve müezzinleri, hafızlar, okumuş kadınlar, biraz okuryazar olanlar da bu okullarda muallim olarak çalışmışlardır (Koçer, 1991; Akyüz, 2003).

Çocukların, medreselerde eğitim-öğretim hayatına devam edebilmesi için sıbyan mektebini bitirmesi ya da buradaki eğitimi özel olarak tamamlaması gerekmektedir. Medreseler ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde eğitim veren güçlü kurumlardır. Medreselerde müderris olabilmek için çocukların medrese eğitimini başarıyla bitirdiğine dair bir icazetname almaları şarttır. Aynı zamanda medrese eğitimini “Sahn” düzeyinde tamamlamış olmak değişmeyen bir diğer şarttır. Bu sistem Kanuni Sultan Süleyman döneminde Ebu Suud Efendi tarafından hazırlanan Mülazemet Kanunu ile yürürlüğe konulmuş ve medrese öğretmenini atamasında uygulanmıştır (Akgündüz, 1997). Bu sisteme göre; Sahn medreselerinden mezun olmuş ve icazetnamesini almış öğretmen adayı matlab ya da ruzname olarak adlandırılan defterlere isimlerini yazdırır ve atanma sırasının kendisine gelmesini beklerdi. Bekleme evresinde mülazım olarak adlandırılan aday öğretmenler en alt düzeyde yer alan Hasiye-i Tecrit medreselerinden başlayarak sırayla üst düzeydeki medreselere atanırlardı. Ayasofya ya da Sahn Medreseleri ise en üst düzeyde yer alan ve görev yapabilecekleri medreselerdi (Akyüz, 1997).

Okur (2005)’ a göre Osmanlı Devleti’ nin eğitim ve öğretim alanındaki yenileşme çabaları Tanzimat Fermanı’ ndan sonra kurulan Maarif Meclisleri (Meclis-i Maarif-i Muvakkat ve Meclis-i Maarif-i Umumiye) ile başlamaktadır. Tanzimat Fermanının ilanıyla başlayan dönemde Osmanlı Devleti neden Batı ülkelerinin gerisinde kaldığını araştırmaya başlamıştır. Bu durumun askeri alanda olduğu düşüncesiyle hareket eden Osmanlı Devleti askeri uzmanlık okullarını, askeri uzmanlık okullarına öğrenci yetiştirmek için rüştiyeleri ve rüştiyelerin öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak için Darümuallimin-i Rüşti okullarını açmıştır (Üstüner, 2004).

Tanzimat Fermanının ilanından sonra gerçekleştirilen reform hareketlerine bir yenisi daha eklenmiştir. Bu reformu;

İlk ve orta dereceli okullarla yükseköğretime öğrenci hazırlamak amacıyla açılan ve hızla yaygınlaşan bu okullarda eğitimin kalitesini yükseltmek amacıyla sadece öğretmen yetiştiren okulların açılmasıdır. Bu mesleki eğitim okullarını, kuruluşlarına göre Darümualliminler (Öğretmen Okulu) adı altında;

- Darümuallimin-i Rüşdi (Orta Öğretmen Okulları),
- Darümuallimin-i Sıbyan (İlköğretmen Okulları),
- Darümuallimat (Kız Öğretmen Okulları),
- Darümuallimin-i İdadi (Öğretmen Lisesi),

- İstanbul Darümuallimini (İstanbul Öğretmen Okulu)

şeklinde sıralayabiliriz (Saracaloğlu, 1992; Akyüz, 1997; Bilim, 2002).

Mutlakiyet döneminde, 1881 yılında, “Darül-ameliyat” adı ile bir eğitim kurumu kurulmuştur. Bu kurumun amacı ilkokula öğretmen yetiştirmek ve Sıbyan mekteplerinde çalışan öğretmenlere yeni öğretim yöntemlerini öğretmektir. Öğretmen olanlar Darül-ameliyata girebilmek için okul müdürlüğüne müracaat ederlerdi. Öğretmen olmayanların Darül-ameliyata girebilmesi için ise Türkçe bir metni okuyup yazması ve Arapçayı cümle analizlerini yapabilecek kadar bilmesi gerekirdi (Ayas,1948; Koçer, 1991).

1882 yılında, vilayetlerin muallim ihtiyacını karşılamak amacıyla “Darümuallimin-i Sıbyan” kurulmuştur. Mektebin öğretmenleri merkez tarafından gönderilmiştir. O zamana kadar Bosna, Girit, Konya gibi illerde bulunan okullar 1908 yılına kadar toplam 31 ilde kurulmuştur (Ayas, 1948; Koçer, 1991).

Baltacıoğlu (1964), Türkiye’deki pedagoji hareketinin 1908 yılında ilan edilen Meşrutiyet İnkılabı ile başladığını söyler. İstanbul Darümuallimin ise pedagoji hareketinin doğduğu merkez olmuştur. Öğrenci hürriyetine önem veren, sorduğu sorulara cevap alan, “ayani usul” dediği sezgilerle öğrenim usulünü özümsemiş, ders programına elişleri dersini de alan Mustafa Satı Bey, o dönemin okul müdürüdür. Pedagoji konferansları düzenleyen Mustafa Satı Bey bir de “İptidaiye Mecmuası” adında bir pedagoji dergisi çıkarmıştır. Meşrutiyet okul tarzını değiştiremeye de Mustafa Satı Bey’ in tüm bu yaklaşımları, çalışmaları memlekette pedagoji şuurunu uyandırmış ve zamanla yayılmasına vesile olmuştur.

Ülkemizde, pedagoji hareketi ortaya çıktıktan sonra öğretmen yetiştirmede çeşitli yollar izlenmeye başlanmıştır. İlk olarak 3 Mart 1924’ te TBMM tarafından kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile yeni Türk Devleti eğitim sorunlarını çözmeye çalışmıştır. Ayrıca Tanzimat Fermanı’ndan itibaren uygulanan Milli Eğitim Reformu da devam ettirilmiştir (Koçer, 1970; Ergin, 1977; Shaw & Shaw, 1983).

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme sistemindeki sorunları çözebilmek için o günün şartlarına uygun değişikliklerin yapılması kaçınılmaz olmuştur. Osmanlı devletinden kalan eğitim kurumlarının; kuruluş, işleyiş ve öğretim programları açısından çok çeşitli olduğu görülmüştür. Bu dönemde eğitim sistemine yön veren temel ilke “demokratik ve laik bir iradeyle kurulan devletin tüm yönleriyle çağdaş uygarlık seviyesine ulaşması” olmuştur. Buradan hareketle eğitim

kademelerine göre çeşitli kurumlar açılmıştır. Bunlar; köy muallim okulları, köy enstitüleri, ilk öğretmen okulları, eğitim enstitüleri, eğitim yüksekokulları ve eğitim fakülteleridir (Yılmaz; 2015).

1949 yılında Ankara Üniversitesi bünyesindeki İlahiyat fakültesinde din ve ahlak bilgisi öğretmeni yetiştirilmeye başlanmıştır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'ndan önce çok sayıda üniversite kurulmuştur. Kurulan üniversitelerdeki yüksek öğretmen okullarının öğretmen yetiştirmede kontenjanlarının yeterli olmadığı görülmüştür. Bunun sonucunda bazı üniversiteler (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, farklı illerdeki İktisadi ve Ticari Bilimler Akademisi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi gibi) öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek için öğretmen olmak isteyenlere öğretmenlik sertifikası programı açarak çok farklı branşlarda öğretmen yetiştirilmesini sağlamışlardır (MEB, 1982). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi gibi üniversiteler formasyon programlarına sadece kendi öğrencilerini kabul ederken, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Hacettepe Üniversitesi belirli bir kontenjanla diğer üniversitelerden öğrenci kabul etmiştir (Küçükahmet, 1976). Sözer (1991)'e göre ise; Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi herhangi bir fakülte ya da yüksek okul mezununu formasyon programına kabul etmiştir. Bununla birlikte programdaki teorik derslerle birlikte yer alan staj (uygulama) sürelerinde bazı farklılıklar bulunmaktadır. Formasyon programlarındaki bu farklılıklar öğretmenlerin çok çeşitli ve eksik yetiştirmelerine sebep olmuştur.

1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun yürürlüğe girmesiyle öğretmen yetiştirme sisteminde bazı değişiklikler yapılmıştır. Yapılan ilk değişiklik ise çıkarılan bu kanun kapsamında öğretmenlere yükseköğrenimin zorunlu hale getirilmesidir. Ayrıca bu kanunla birlikte yükseköğretim mezunlarının öğretmenlik formasyonu olarak öğretmen olabilmeleri de sağlanmıştır (Bilir, 2011:237).

1974 yılında 46.000 kişi Mektupla Öğretmen Yetiştirme programına katılmış ve atanmıştır. Öğrenciler, mektupla öğretmen yetiştirme programından önce köy öğretmen okulları, öğretmen okulları ve eğitim enstitülerine, beden-zihin sağlamlığına ve sağlıklarına bakılarak alınırdı. Ancak bu programda bu koşullar göz ardı edilmiştir (Bilir, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığı 1980 yılında yirmi bir kredilik Öğretmenlik Formasyonu Programını hayata geçirmiş, 1990' larda ise bu programı otuz üç kredilik İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı takip etmiştir (Bilir, 2011). Bu uygulamalar

sonucunda binlerce farklı fakülte mezunu kişi öğretmen olmuş ve eğitim sistemimize girmiştir.

1982 yılında öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere bağlanmıştır. Bu kurumlar eğitim fakültesi ya da eğitim bilimleri fakültesi olarak isimlendirilmişlerdir. 1995-1996 yıllarında üniversitelerin herhangi bir lisans programından mezun olan herkes sınıf öğretmeni olarak atandı. Atananlarda öğretmenlik formasyonu şartı aranmadı (Bilir, 2011).

1997 yılına kadar eğitim fakülteleri ile birlikte fen-edebiyat fakültelerinin ortaöğretim branş öğretmenliklerine kaynak olan bölümlerinde öğretmenlik meslek bilgisi dersleri veriliyordu. Böylece sertifika yoluyla öğrenciler öğretmen olarak atanmaya hak kazanıyorlardı. 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla birlikte ilköğretim, yabancı diller, bilgisayar eğitimi, okul öncesi, beden eğitimi ve güzel sanatlar öğretmenlikleri dört yıllık eğitim fakültesi lisans programları olarak adlandırılmıştır. Ayrıca ortaöğretime branş öğretmeni yetiştirme konusunda da düzenlemeler yapılmıştır.

Özellikle ortaöğretim öğretmen ihtiyacını karşılama konusunda izlenen çeşitli politikalar ve uygulamalar öğretmen açığını gideremediği için farklı dönemlerde bu ihtiyacı karşılamak amacıyla eğitim fakültesi mezunu olmayanların öğretmen olmasını sağlamak için çeşitli sertifika programları açılmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), öğretmenlik sertifika programları konusunda, 04.11.1997 tarih ve 97, 39, 2761 sayılı kararlarıyla öğretmen yetiştirmede yeniden yapılandırmaya gitmiştir. Yeniden yapılandırma kapsamında YÖK ortaöğretim alan öğretmenliği için öğretmenlik sertifika programlarının uygulamadan uzak, içerik ve süre açısından yetersiz olduğunu ileri sürerek tezsiz yüksek lisans programlarını uygulamaya koymuştur. Bu programlar eğitim fakültesi öğrencileri için üç buçuk ve bir buçuk yıl olarak toplam beş yıl, fen-edebiyat fakültesi mezunları için dört ve bir buçuk olarak toplam beş buçuk yıl olmak üzere iki şekilde yürütülmüştür. Bu kararı takiben tüm öğretmenlik sertifikası programları kapatılmıştır (YÖK 1998).

YÖK tarafından 2007 yılında Fen-Edebiyat Fakültelerine pedagojik formasyon yetkisi verildi. Bu gelişmeden sonra 2009 yılında YÖK Genel Kurulunda Fen-Edebiyat fakültesi öğrencilerine lisans eğitimleri sırasında 21 kredilik pedagojik formasyon hakkı verilmesi kararlaştırıldı (Bilir, 2011). Yine YÖK Genel Kurulunun Eğitim Fakültesinde tezsiz yüksek lisans biçiminde düzenlenen ortaöğretime öğretmen yetiştirme süreci 2010 yılında tekrar pedagojik formasyon sertifika programına dönüştürülmüştür (Ayvaz Tuncel, 2016). Ayrıca Fen-Edebiyat Fakültesi

son sınıf öğrencilerinin ve beşinci yarıyılıda olan öğrencilerin pedagojik formasyondan yararlanabileceklerine dair kararlar yürürlüğe girmiştir.

2010 yılında YÖK tarafından yapılan bu yeni düzenlemelerle eğitim fakültelerinden mezun olan ve fen-edebiyat fakülteleri mezunu olup pedagojik formasyon eğitimini başarı ile tamamlayan öğrenciler öğretmen olarak görev yapabilme hakkına sahip olmuşlardır (Özoğlu, 2010). Bu yasal düzenleme eğitim dünyasında, pedagojik formasyon eğitimi almanın öğretmen yeterliliği için ne derece önemli olduğu konusunda tartışmalara sebep olmuş pedagojik formasyon eğitimi ile öğretmen olan eğitimcilerin mesleki olarak yeterli olup olmayacağı düşüncesini doğurmuştur (Yıldırım ve Vural, 2014: 78).

Tezsiz yüksek lisans programlarını kaldırıp bunu Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına dönüştüren YÖK, 2011 yılında fen ve edebiyat fakültelerinin mezunlarının yanı sıra tüm fakültelerin bütün bölümlerinin öğrencileri ya da mezunlarının, pedagojik formasyon sertifika eğitimini almalarına imkan tanımıştır. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının hangi üniversiteler tarafından verileceği her yıl YÖK onayı ile ilan edilmeye başlanmıştır. YÖK, her yıl eğitim fakültesi veya eğitim bilimleri olan üniversitelerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı başvurularını almaktadır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında YÖK, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının uygulanmasına izin vermek için yükseköğretim kurumlarının Eğitim Bilimleri Bölümü altında yer alan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dallarında kadrolu toplam en az altı öğretim üyesinin olması, ayrıca Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında mutlaka en az bir öğretim üyesinin olması şartını aramıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ise bu şartlar değiştirilerek Eğitim Bilimleri Bölümünün adı geçen alanlarda üniversitede kadrolu Doçent/Doktor unvanını almış öğretim üyesi/elamanının toplam en az beş olmasına karar verilmiştir (YÖK, 2013).

YÖK, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında 53 üniversiteye, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 64 üniversiteye, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 110 üniversiteye, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ise 108 üniversiteye pedagojik formasyon programı açma yetkisi vermiştir (YÖK, 2017). Günümüzde ise Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı açma koşullarını yerine getirerek başvuruda bulunan üniversiteler belirli kontenjanlar dâhilinde bu programı yürütmektedir (YÖK, 2018).

Yükseköğretim Kurulu tarafından geçtiğimiz yıllarda izin verilen üniversitelerde yürütülen Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programlarına, 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrencilerin, alanlara göre ayrılacak kontenjanlar dâhilinde, merkezi olarak ÖSYM tarafından yerleştirilmesine karar verilmiştir. Ancak alınan bu karar ÖSYM tarafından sadece 2013-2014 yılında iki kez (30.01.2014 ve 19.06.2014 tarihli yerleştirme sonuçları) gerçekleştirilebildi. Daha sonraki yıllarda yine Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika programı yerleştirmeleri ilgili üniversitelere bırakıldı (YÖK, 2013).

Geçmiş yıllarda öğrencilerin akademik başarı ortalamalarına göre yapılan söz konusu yerleştirmelerde, 2013-2014 öğretim yılından itibaren Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) sonuçlarının kullanılmasına karar verilmiştir. Bununla ilgili olarak ÖSYM tarafından yayınlanan ALES 2013 sonbahar kılavuzunun “Genel Bilgiler, Temel İlke ve Kurallar” başlığı altında yer alan 1.8. numaralı maddesinde; 2014 ilkbahar ve 2014 sonbahar kılavuzlarında ise yine aynı başlık olan “Genel Bilgiler, Temel İlke ve Kurallar” altında yer alan 1.9. numaralı maddesinde

“Yükseköğretim Kurulu tarafından izin verilen yükseköğretim kurumlarındaki öğretmenlik sertifika programlarına öğrenci seçme ve yerleştirme işlemlerinde de ALES sonuçları kullanılacaktır. Öğretmenlik sertifika programlarına başvuruda bulunmak isteyenlerin bu sınava girmeleri zorunludur.”

şeklinde ifade edilmiştir. Bu madde sadece ÖSYM tarafından yapılan iki yerleştirmede geçerli olmuş daha sonra gerçekleştirilen ALES sınavlarına ait kılavuzlarda ilgili madde kaldırılmıştır.

Ayrıca YÖK tarafından 2014 yılında alınan kararla eğitim/eğitim bilimleri fakültesi ve eğitim bilimleri bölümü olan üniversitelerde, lisans mezunları için açılan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları, hayat boyu öğrenme kapsamında bir kişisel gelişim programı olarak değerlendirilmiştir ve üniversitelerin imkânları ölçüsünde bu programların, talep edenlere lisans eğitimi sırasında da sunulmasına karar verilmiştir (YÖK, 2017). Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı şu anda verilen bu karar doğrultusunda Hayat Boyu Öğrenme kapsamında ilgili üniversiteler tarafından verilmektedir.

Yukarıda verilen bilgilere baktığımızda öğretmen yetiştirmeyle ilgili olarak nicelik ve nitelik açısından yıllardır pek çok değişikliğin yapıldığı görülmektedir. Geçmişte öğretmen yetiştirmenin niteliğine yönelik olarak pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak günümüzde öğretmen yetiştirme sistemindeki sertifika programları kontenjanları da göz önünde bulundurulduğunda niceliğin daha fazla

önemsendiği aşikârdır. Öğretmen ihtiyacının sayı olarak karşılanabilmesi için düzenlenen Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programlarının açılmasının Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen istihdamına bakış açısının nitelik yerine niceliği göz önünde bulundurduğunu söyleyebiliriz.

2.1.3. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı İçeriği

Toplumsal ihtiyaçlarımız zaman içerisinde değişiklik göstermektedir. Öğrenme ve öğretme sanatı olarak ifade edilen pedagoji dolayısıyla Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında yer alan dersler de sürekli gelişmekte ve değişiklik göstermektedir (Ada, Baysal; 2013).

2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminden itibaren Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı içeriğine ait Zorunlu ve Seçmeli dersler aşağıdaki gibi düzenlenmiştir (YÖK, 2018).

Tablo 1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Zorunlu Dersleri

Teorik Dersler			
Eğitim Bilimine Giriş	2	0	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2
Eğitim Psikolojisi	2	0	2
Sınıf Yönetimi	2	0	2
Seçmeli Ders I	2	0	2
Seçmeli Ders II	2	0	2
Dönem Toplamı	14	0	14
Uygulamalı Dersler			
Özel Öğretim Yöntemleri	2	2	3
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
Dönem Toplamı	6	10	11

Tablo 1: Devam

Genel Toplam	20	14	25
--------------	----	----	----

Kaynak: Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Çerçeve Usul ve Esaslar. (2018).
Web: http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/20361248 23 Eylül 2018 tarihinde alınmıştır.

Tablo 1’ de görüldüğü gibi, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılan öğrencilerin, biri öğretmenlik uygulaması olmak üzere toplam sekiz dersi zorunlu olarak ve iki dersi seçmeli olarak almaları gerekmektedir. Toplamda 20 saat teorik ve 10 saat uygulamalı olacak biçimde 25 kredi tamamlayarak öğrenciler sertifika alma hakkı kazanmaktadır. Seçmeli dersler iki yarı grupta toplanmaktadır. Tablo 2’ de seçmeli dersler yer almaktadır.

Tablo 2: Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Seçmeli Dersleri

Seçmeli Ders I Grubu	
Eğitimde Eylem (Aksiyon) Araştırması	2-0-2
Eğitimde Program Geliştirme	2-0-2
Eğitim Tarihi	2-0-2
Eğitim Sosyolojisi	2-0-2
Gelişim Psikolojisi	2-0-2
Öğretmenlik Meslek Etiği	2-0-2
Yaşam Boyu Öğrenme	2-0-2
Bireyselleştirilmiş Öğretim	2-0-2
Seçmeli Ders II Grubu	
Rehberlik	2-0-2
Eğitimde Teknoloji Kullanımı	2-0-2
Eğitim Felsefesi	2-0-2
Türk Eğitim Tarihi	2-0-2
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2-0-2

Tablo 2: Devam

Karakter ve Değerler Eğitimi	2-0-2
Özel Eğitim	2-0-2
Bilgisayar Destekli Öğretim	2-0-2

Kaynak: 18.11.2015 Tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu Kararı. (2018). Web: http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BlSfYRx/10279/20361248 23 Eylül 2018 tarihinde alınmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında, eğitim fakültelerinin lisans programlarında yer alan ve meslek bilgisi (MB) koduyla verilen Rehberlik, Özel Eğitim, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi gibi derslerin yanında, genel kültür (GK) koduyla verilen Türk Eğitim Tarihi ve Eğitim Felsefesi gibi dersler de yer almaktadır.

Pedagojik Formasyon Sertifika Programı kontenjanlarının üniversitelere göre dağılımlarını incelersek, özellikle 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 109 üniversiteye yaklaşık 66.495 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kontenjanı ayrıldığını görebiliriz. Ayrıca en çok sayısal veriye de yine 2014-2015 eğitim-öğretim yılında ulaşabilmektedir (YÖK, 2018).

2014-2015 eğitim-öğretim yılında YÖK tarafından 109 üniversiteye verilen yaklaşık 66.495 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kontenjanından sonra ek kontenjanlar verilmiştir. 14 üniversiteye yaklaşık 3.950 kontenjan daha verilmiştir. Böylece 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yaklaşık 70.445 kişi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılmıştır (YÖK, 2017).

2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi için YÖK tarafından 20 Ocak 2015 tarihinde alınan kararla 82 üniversiteye yaklaşık 40.490 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kontenjanı verilmiştir. (YÖK, 2018).

2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi için YÖK tarafından 28 Ocak 2015 tarihinde alınan bir kararla 17 üniversiteye yaklaşık 3.590 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kontenjanı daha verilmiştir. Böylece bahar dönemi için Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına 2014-2015 eğitim öğretim yılında yaklaşık 44.080 kontenjan verilmiştir (YÖK, 2017).

2015-2016 eğitim-öğretim yılı için YÖK tarafından 11 Kasım 2015 tarihinde alınan bir kararla 108 üniversiteye yaklaşık 14.950 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kontenjanı verilmiştir (YÖK, 2017).

2015-2016 bahar dönemi için ise yaklaşık 18.100 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kontenjanı bulunmaktadır (Güncel Formasyon İlanları, 2018).

2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yaklaşık 65.400 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kontenjanı bulunmaktadır (Güncel Formasyon İlanları, 2018).

2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yaklaşık 18.970 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kontenjanı bulunmaktadır (Güncel Formasyon İlanları, 2018).

2017-2018 eğitim-öğretim yılında başvuru ilanlarını yayınlayan üniversitelerde yaklaşık 38.990 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kontenjanı bulunmaktadır (Formasyon, 2018).

2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde başvuru ilanlarını yayınlayan üniversitelerde yaklaşık 35.540 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kontenjanı bulunmaktadır (Formasyon, 2018).

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kontenjanlarına baktığımızda 2014-2015 eğitim-öğretim yılında yaklaşık 114.525 kişinin, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında yaklaşık 33.050 kişinin, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında yaklaşık 84.370 kişinin, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yaklaşık 38.990 kişinin, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yaklaşık 35.540 kişinin programdan yararlandığını görmekteyiz.

2.2. Dünya' da Öğretmen Yetiştirme Programları ve Sertifikalar

Türkiye'de olduğu kadar dünyada da pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına benzer programların uygulandığını ve bu programlarla öğretmen yetiştirildiğini görmekteyiz. Bu bölümde PISA 2015 sonuçlarına göre eğitimde başarılı olan 5 ülkenin öğretmen yetiştirme sistemleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.2.1. Singapur' da Öğretmen Yetiştirme ve Sertifikalar

Singapur okulları dünyadaki okullar listesinde hep üst sıradadır. Tüm dünyadan eğitimciler, Singapur' daki eğitim sisteminin başarısını ve matematik, fen ve okuryazarlık seviyesindeki yüksek performansı incelemek için bu ülkeyi ziyaret ederler. Singapurlulara göre bu başarının sırrı mantıklı bir eğitim programının

yüksek kalitede öğretmenler tarafından tüm okullarda uygulanması olarak görülmektedir (How Singapore Developed a High-Quality Teacher Workforce, 2017).

İyi öğretmenler ve liderler bu sistemin kilometre taşını oluştururlar. Yüksek öğretmen iş gücü şansa ortaya çıkan bir durum değildir. Sağlam eğitim politikası tercihlerinin bir sonucudur. Singapur öğretmen ve yönetici seçimi, eğitimi ve gelişimi için akılcı bir sistem geliştirmiştir (How Singapore Developed a High-Quality Teacher Workforce, 2017).

Singapur' da öğretmenlik, sadece Konfüçyüs kültürünün öğretmenlere verdiği değerden ötürü değil aynı zamanda öğretmen olmanın çok zor olmasından dolayı çok saygın bir meslektir (Lim, 2014). Singapur' da öğretmen istihdamını incelediğimizde öğretmenlerin, liseden ilk üç derece içinde mezun olduğu ve bu kişiler arasından seçim yapıldığı görülmektedir. Her yıl Singapur' da öğretmen ihtiyacı belirlenir ve ona göre eğitim programları açılır. Oldukça zorlu bir başvuru sürecinden sonra, ortalama olarak başvuranların sadece 1/8' i bu eğitime kabul edilir. Kabul edilenlerin hem çok zorlu A sınıfı sınavlardan yüksek puanlar alması hem de birçok farklı ve zorlu adımları aşması gerekir. İyi bir öğretmen olabilmek için gerekli olan kişilik özelliklerinin incelenmesi, yoğunlaşmış panel görüşmeleri, akademik geçmişin kayıtlarının dikkatli incelenmesi, okula ve topluma yapılan katkıların incelenmesi gibi çalışmalar bu zorlu sürecin aşamalarından bazılarıdır (Singapore: Teacher and Principal Quality, 2017).

Singapur' da sadece bir tane öğretmen eğitimi enstitüsü vardır. Bu enstitü Ulusal Eğitim Enstitüsü (National Institute of Education-NIE) olarak adlandırılır. NIE, Nanyang Teknoloji Üniversitesinde yer almaktadır. Bu üniversite Singapur' daki en prestijli yükseköğretim kurumlarından biridir. Bütün öğretmenler Ulusal Eğitim Enstitüsünde eğitilir. Bu enstitü hem lisans hem de yüksek lisans derecesi vermektedir. Tüm öğretmenler Singapur eğitim programıyla ilgili Ulusal Eğitim Enstitüsünden girişteki eğitim seviyelerine göre diploma veya derece eğitimi alırlar (Singapore: Teacher and Principal Quality, 2017).

Başvurusu kabul edilenlerin %80' i öğretmenliğini yapacakları alanın lisans derecesini bitirmiş olarak gelmektedir. Eğitim boyunca öğretmen adayları öğretmen başlangıç maaşının %60' ını alırlar ve eğitimleri Milli Eğitim Bakanlığınca karşılanır. Eğitimi tamamladıklarında öğretmenler üç tam yıl boyunca öğretmenlik yapacaklarını taahhüt ederler (Lim, 2014). Enstitü ve okullar arasında yakın bir iş ilişkisi vardır. Bu sayede usta öğretmenler yeni öğretmenlere birkaç yıl danışmanlık yaparlar (Singapore: Teacher and Principal Quality, 2017).

Singapur' daki başlıca öğretmen eğitim kurumu olan NIE-Öğretmen Eğitim Enstitüsü temel öğretmen eğitim programından profesyonel gelişim programlarına, üst düzey liderlik programlarından bölüm başkanları eğitim programlarına kadar birçok seviyede öğretmen eğitimi sunmaktadır (Teacher Education & Teaching Profession in Singapore, 2017).

1950 yılında Öğretmen Eğitim Enstitüsü olarak kuruluşundan bu yana NIE dünyadaki en önemli eğitim kurumlarından biri olarak gelişmiştir (Chen ve Koay, 2010). Öğretmen Eğitim Enstitüsünün temel öğretmen eğitimi programı; öğretmenleri ilkokuldan yüksekokula kadar olan devlet okullarında görev alacak şekilde hazırlar. Bu programları tamamlamak için birkaç farklı yol mevcuttur. Bunu şu şekilde açıklayabiliriz: Kabul gören bir alanda lisansını tamamlamış olan aday öğretmenlerin Ulusal Eğitim Enstitüsünde bir öğretmen eğitim programını tamamlaması gerekmektedir. Ayrıca bir giriş sınavını da vermeleri gerekir. Adayların eğitim seviyesine göre farklı eğitim programları mevcuttur. Bunlar, Eğitim Fakültesi lisans ya da yüksek lisans diploması, Fen-Edebiyat Fakültesi diploması gibi 2 ila 4 yıl süren programlardır. Farklı sicile sahip diğer adayların bir Ulusal Eğitim Enstitüsü Programı bitirmesi gerekmektedir. Ulusal Eğitim Enstitüsündeki programlar, üst düzey akademik eğitim yerine, pedagoji ve eğitim konuları arasındaki bağlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğreteceğiniz alana üst düzey hâkimiyetiniz olmadan ve öğretme mesleğiyle ilgili en az bir yıl sıkı bir eğitimden geçmeden Singapur' da öğretmen olmak mümkün değildir. Bu eğitim programı Singapur' un değişen ihtiyaçlarına göre sürekli güncellenmektedir (Lim, 2014).

Singapur' da öğretmen kariyeri için üç farklı yol vardır: Öğretme yolu, liderlik yolu ve uzmanlık yolu. Öğretme yolunda öğretmenler uzman öğretmenler olmak ve yükselmek için çalışırlar. Liderlik yolunda okul müdürlüğünden Eğitim Bakanlığı yöneticiliği görevlerine kadar yükselebilirler. Uzmanlık yolunda öğretmenler araştırma ve öğretme politikaları üzerinde çalışırlar ve Baş Uzmanlığa kadar yükselebilirler. Her yolda 13 seviye vardır. İlk üç seviye "genel", sonraki iki seviye "kıdemli", sonraki 8 seviye ise "üst kıdemli" olarak adlandırılır. Her seviyede maaş artışı, ek eğitim ve danışmanlık fırsatları sunulmaktadır. İlk 3 yıllık deneyimden sonra tüm öğretmenler yıllık maaş artışı alırlar. Bundan sonraki artışlar sadece kariyer basamaklarındaki yükselmeye gerçekleşir (Singapore: Teacher and Principal Quality, 2017).

Singapur' da öğretmenler otomatik olarak terfi etmezler. Öğretmenlerin Eğitim Performansı Yönetim Sistemi (EPMS) üzerindeki performansları kariyer

basamaklarını ne zaman tırmanacaklarını belirleyen etkidir. EPMS üç alanda yıllık değerlendirmeler içerir: Profesyonel Uygulama, Liderlik Yönetimi ve Kişisel Etkililik. Öğretmenlerin kişisel hedefler koymaları ve ilerleme kaydetmeleri beklenmektedir (Singapore: Teacher and Principal Quality, 2017).

EPMS ayrıca öğretmenin kariyer yoluna uygunluğunu belirlemek için de kullanılmaktadır. İlk üç yıl boyunca öğretmenler kendilerine en uygun kariyer yolunun belirlenmesi için gözlemlenmektedir. Yine de bir yol belirledikten sonra o yolun kendine uymadığını düşünen bir öğretmen, kariyer yolu değişikliği de yapabilir. Yetenekli ve liderlik potansiyeli olan öğretmenler erkenden belirlenip gelecekteki liderlik rolleri için yetiştirilirler. Singapur okulları, eğitimde yetersiz liderliğin bir okulun başarısız olmasında en önemli etken olduğuna inanır. Bu yüzden de liderlik yeteneği olanları erkenden belirleyip onlar üzerine büyük yatırımlar yaparak bu sorunun önüne geçmeye çalışırlar. Bu eğitim ayrıca erken yaşta yükselme farklı akademik komitelere üyelik ve Ulusal Eğitim Enstitüsünde altı aylık üst düzey yöneticilik eğitimi içermektedir (Singapore: Teacher and Principal Quality, 2017).

Singapur’ da öğretmenlerin çeşitli profesyonel gelişim fırsatlarına erişimleri vardır. Mesleki deneyimlerini Ulusal Eğitim Enstitüsündeki ya da Singapur Öğretmen Akademisindeki kurslarda geliştirebilirler. Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan Ulusal Eğitim Enstitüsü öğretmenlere konferans, seminer ve forumlar düzenler. Bu programlar hizmet içi eğitimden çevrimiçi eğitime kadar birçok farklı konuda kurslar sunar. Eğitim Bakanlığı ve Ulusal Eğitim Enstitüsü ayrıca Singapur veya yurtdışında yüksek lisans ve doktora yapmak isteyen öğretmenlere burs imkânı da sunmaktadır. Öğretmenler yılda 100 saate kadar kişisel gelişim etkinliklerine katılabilirler (Singapore: Teacher and Principal Quality, 2017).

Singapur yetenekli yöneticileri önceliğine koymaktadır. Bu sayede okullarına yüksek kalitede ve eşit eğitim imkânı sunmaktadır. Singapur’ un kariyer basamağı sistemi ile öğretmenler liderlik yolunu mesleklerinin 3. yılında amirlerine danışarak seçebilir. Bu sayede en üst kariyer basamağına yükselebilir. Bu yüzden bütün yöneticiler bir zamanlar öğretmen olarak görev yapmış kişilerden oluşur. Bölüm amirleri ve diğer üst düzey yöneticiler Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından düzenlenmiş olan Yönetim ve Liderlik Okul Programlarına katılmış olurlar. Müdürlüğe yükselmeye yakın olan müdür yardımcılarını iki gün boyunca gerçek dünya senaryolarıyla kurulmuş ve bu senaryolarla nasıl başa çıkılacağını ölçen simülasyon bir test ve mülakata tabii tutulurlar. Seçilenler “Eğitimde Liderler” programına katılırlar. Bu program kurs çalışması, alan çalışması, danışmanlık ve diğer

kurumların liderlerine yapılan ziyaretleri içermektedir. Singapur’ da müdür yardımcılarını hazırlamak için hem “Eğitimde Liderler” programı hem de “Okulda Yöneticilik ve Liderlik” programı teorik ve pratik eğitimler içerir. Çalışılan başlıklardan bazıları “Okulda Öğrenme Organizasyonlarının Tasarımı ve Yönetimi” ve “İnsani ve Düşünsel Değerleri Geliştirme”dir. Yani bu yönetim eğitimi profesyonellerin etkili yönetimi üzerine odaklanmıştır (Singapore: Teacher and Principal Quality, 2017).

Öğretmenler tüm eğitim sistemlerinin kalitesinde kilit rol oynadıkları için (Harris, 2011), Singapur’ da süre gelen mücadelelerden biri de öğretmen eğitim sisteminin esnek, güncel ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilen yeterlikte olmasıdır (Ulusal Eğitim Enstitüsü, 2007, 2013). Öğrenme ve öğretmedeki 21. yüzyılın hızlı değişen çevresinin yarattığı eğilimler bu mücadeleye yeni zorluklar eklemiştir (Lim, 2014). Ortalama olarak bir akademik yılda Ulusal Eğitim Enstitüsü temel öğretmen programına 2.000 öğrenci katılmaktadır (Lim, 2014).

Ulusal Eğitim Enstitüsünün 21. yüzyıl için Öğretmen Eğitim Modeli (TE21) bulunmaktadır. Bu model Değerler, Beceri ve Bilgi (V3SK) çevresinde şekillenmektedir (NIE, 2009, 2012). TE21 V3SK modeli ayrıca iyi öğretmenlerde yansıtıcı ve eleştirel beceriler, pedagojik beceriler, insan yönetimi ve özdenetim becerileri, yönetsel beceriler, iletişim becerileri, teknoloji ve teknolojik gelişme becerileri, girişimcilik becerileri ve sosyal-duygusal zekâ gibi özelliklerin bulunması üzerine yoğunlaşmaktadır. 21.yüzyılın ihtiyaçlarını bilen öğretmenlerin aynı zamanda kişisel, öğrenci, toplum, ders içeriği, program, pedagoji, eğitim politikaları, küresel ve çevresel farkındalık ve çok kültürlü okuryazarlık bilgilerine de sahip olması beklenmektedir (NIE, 2009, 2012). Ulusal Eğitim Enstitüsünün değerler temelli Öğretmen Eğitim Programı öğretmen adaylarının kendi inançlarını öğrenciler üzerinde pekiştirmelerini, öğretmen olarak gurur duymalarını ve mesleklerine bağlı kalmalarını sağlamaktadır (Tan, 2012).

Ulusal Eğitim Enstitüsü Singapur’ daki milli öğretmen eğitim kurumu olarak akreditasyon verme yetkisine sahip tek kurumdur. Öğretmen belgelendirmesini başka bir kurum sağlayamaz (Lim, 2014). Ulusal Eğitim Enstitüsü dört farklı dilde eğitim vermektedir: Çince, Malayca, Talay, İngilizce. Lisans derecesi olanlara ve eğitimde iki yıllık sertifikası olanlara bir yıllık diploma eğitimi vermektedir. Hizmet içi programları, ilkokul öğretmenlerine, bir yıllık Eğitimde Profesyonel Sertifika (FPCE) vermektedir. Lisans eğitimi ve eğitim diploması sahibi olan tüm ilk ve orta öğretim öğretmenleri, bu yükseköğretim derecesine başvurabilirler (Singapore - Teaching Profession, 2017).

Öğretmenler her sene 100 saatlik mesleki gelişim eğitimlerine katılabilirler. Her okulun öğretmen gelişimini desteklemek için fonu bulunmaktadır. Öğretmenler bu fonu kullanarak diğer ülkelere gidebilir, onların eğitim sistemlerini, bakış açılarını vb. inceleyebilirler. 2010 yılında Singapur’ da Öğretmen Merkezi açılmıştır. Burada öğretmenler en iyi uygulamalarını paylaşma imkânı bulmuştur (Singapore: Teacher and Principal Quality, 2017).

2.2.2. Japonya’ da Öğretmen Yetiştirme ve Sertifikalar

Japonya’ da öğretmenlik saygı duyulan bir meslektir (Changing Profiles of Teachers in Japan, 2017). Japonya’ da öğretmenlerin temel öğretmen eğitime başlaması için bir yükseköğretim programından dereceye sahip olması gerekmektedir. Eğitim Bakanlığının taleplerini ve gerekliliklerini karşıladığı sürece yüksekokullar da dâhil olmak üzere tüm yükseköğretim kurumları öğretmen eğitim programları uygulayabilmektedir. Aday öğretmenler bu programlara girmek için “Ulusal Giriş Sınavı” na girmelidirler. Bu sınav adayları beş alanda değerlendirir: Japon dili, yabancı dil, matematik, fen ve sosyal bilimler. Ulusal üniversiteler bu sınavın yanında kendi sınavlarını da yapabilirler. Eğitim süresince aday öğretmenler hem kendi alanlarında hem de pedagoji alanlarında eğitim alırlar ve deneyimli bir öğretmen ve yönetici tarafından değerlendirilirler. Bir öğretmen programından mezun olduktan sonra öğretmenler üç haftalık bir öğretim stajına katılmaktadırlar. İlkokul ve ortaokul öğretmenleri bunun yanında bir haftalık sağlık eğitimi de alırlar. Bir öğretmenin işe girmesi için birkaç farklı testten de geçmesi gerekmektedir. Bunlar: Yeterlik testi, mülakatlar, makaleler ve adayın pedagojik alan bilgisini ölçen incelemelerdir. Ayrıca aday öğretmenden, mülakatta bir ders sunumu yapması da beklenir (Japan: Teacher and Principal Quality, 2017).

Aday öğretmenlik sürecindeki kursların içerdiği dersler aşağıdaki gibidir:

- Dersin programı,
- Öğretmenlik mesleği ile ilgili program,
 - Öğretmenlik mesleğinin anlamıyla ilgili programlar,
 - Temel eğitim teorileriyle ilgili programlar,
 - Okul programları ve öğretim yöntem-teknikleriyle ilgili programlar,
 - Öğrenci rehberliği, eğitim danışmanlığı ve kariyer rehberliğiyle ilgili programlar,
 - Seminerler,
 - Öğretmenlik uygulamaları,
- Konular veya öğretmenlik mesleğiyle ilgili programlar,
- Özel eğitimle ilgili programlar,
- Koruyucu bakım ile ilgili programlar,
- Koruyucu bakım veya öğretmenlik mesleğiyle ilgili programlar,
- Beslenme eğitimi ile ilgili programlar (Educational System and Practice in Japan, 2017).

Ayrıca öğretmen adayları, eğitimin temelleri, eğitim psikolojisi, alan bilgisi derslerinin yanı sıra eğitimle ilgili seçilmiş dersler de (tarih, sosyoloji, eğitim felsefesi, karşılaştırmalı eğitim, eğitim yönetimi, sosyal eğitim, öğretim yöntemleri, program geliştirme, vs.) almaktadır.

Öğretmenler göreve başladıktan sonra bir yıllık alışma dönemi geçirirler. Bu dönem boyunca deneyimli bir öğretmen ona danışmanlık yapar ve öğretmenliğin tüm avantajlarından yararlanamazlar. Örneğin öğretmen birliğine üye olamazlar. Bu yılı başarılı bir şekilde tamamladıktan sonra tam öğretmen olabilirler (Japanese Education Today, 2017).

Japonya' da öğretmen eğitim programlarından mezun olan herkes öğretmenlik yapabilir. Bu programlar üniversitelerde ve kolejlerde olmaktadır. Öğretmenin sertifika seviyesi aldığı eğitim süresine göre belirlenmektedir. En düşük seviyedeki sertifika on beş yıl geçerlidir ve ön lisans-yüksekokul programından mezun olanlara verilir. En yüksek sertifikasyon ise yüksek lisans seviyesinden mezun olan öğretmen adaylarına verilir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ise lisans mezunudur. Bu üç seviye (Yüksekokul-Lisans-Yüksek lisans) sertifikaya ilave olarak her seviye içinde üç tip sertifika bulunmaktadır: Genel-alan uzmanlığı gerektirmeyen sertifika, tek alan uzmanlığı sertifikası ve müzik ve sanat gibi akademik olmayan alanlar için özel alan sertifikası (Teachers, 2017).

2009 yılında MEXT' in kurduğu yeni bir sistem (Öğretmenlik Sertifikası Yenileme Sistemi) ile öğretmenler her on yılda bir sertifikalarını yenilemek için becerilerinin ve uygulamalarının güncel olduğunu kanıtlamakla yükümlüdür (Japan: Teacher and Principal Quality, 2017). Böylece öğretmenlerin sertifikaları on yıl geçerli olmuş ve her on yılda bir yenileme programlarına katılarak mesleklerine devam edebilmeleri düzenlemesi getirilmiştir. Lisans Yenileme programları, en az 12 saat zorunlu, 18 saati de seçmeli olmak üzere toplam 30 saat dersi kapsamaktadır (Osaka Üniversitesi, 2010).

Japonya Eğitim Reform Komitesi, 2. Dünya Savaşı' ndan sonra Birleşik Devletler Eğitim Misyonu tavsiyelerini göz önünde bulundurarak öğretmen eğitimini üniversite sistemine dâhil etmiştir. Bu da akademik içeriği güçlendirmiştir (Japanese Education Today, 2017).

Japonlar bu yaklaşımı açık sistem olarak tanımlamıştır. Bunun anlamı şudur: Eğitim Fakültesi dışında kalan fakülteler, bölümler ve enstitüler hatta yüksekokullar

bile öğretmen eğitim programı hazırlayıp geliştirebilirler (Japanese Education Today, 2017).

Şu anda elli sekizi devlet üniversitesi, yedisi özel enstitü olmak üzere toplam altmış beş eğitim üniversitesi vardır. Bu üniversiteler öncelikli olarak ilk ve ortaokul öğretmenleri yetiştirmekle yükümlüdür (Teachers, 2017).

Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde gerekli olan öğretmenlik sertifikaları için her seviyede farklı yasal düzenlemeler vardır. Okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri için 1. sınıf sertifika almak için en temel gereksinim lisans derecesidir. 2. sınıf sertifika almak için ise üniversite veya ortaöğretim üstü bir kurumda iki yıllık eğitimdir(62 kredi). Lise öğretmenleri için 1. sınıf sertifika almak için en temel gereksinim yüksek lisans derecesidir. 2. sınıf sertifika almak için ise lisans derecesidir. Tüm seviyelerde 1. sınıf sertifika sahibi olan öğretmenler tercih sebebidir (Japanese Education Today, 2017).

Özel sertifika sistemi öğretmenlik sertifikası olmayan ama öğretmek için büyük bir isteği olan, üst düzey tecrübeye sahip ve belirli alanlarda teknik becerilere sahip kişilerin öğretmenlik yapabilmesi için kullanılan bir sistemdir. Bu öğretmenleri görevlendirecek olan yetkili makamlar tarafından bir sınav yapılmaktadır. Bu sistem 1998 yılında yürürlüğe girmiştir. Sınavı geçerek bu müstesna sertifikaya sahip olan kişiler ancak öğretmen sertifikasına sahip kişilerin bulunmadığı durumlarda görevlendirilir. Bu sertifikalar içerisinde en çok karşımıza çıkan sertifikalar bunlardır (Educational System and Practice in Japan, 2017).

Normal sertifikalar okul tipine göre farklılık gösterir. İlkokul öğretmenleri için olan sertifikalar tüm dersleri kapsar. Çünkü ilkokul öğretmenleri tüm dersleri öğretmektedir. Ortaöğretim öğretmenleri için ise farklı dersler için farklı sertifikalar verilmektedir (Educational System and Practice in Japan, 2017).

Görme engelli okulları, işitme engelli okulları, fiziksel veya zihinsel engelli okullarının öğretmenleri için farklı sertifikalar vardır. Bu sertifikalar 2007 yılından itibaren verilmeye başlanmıştır. Bu sertifikaların türü öğretmenin ders vereceği öğrencinin engeline göre değişmektedir (Educational System and Practice in Japan, 2017).

Öğrenim süresi ve derece yeterliklerinin yanı sıra öğretmen adayları alanlarıyla ilgili önceden belirlenmiş krediyi almalıdırlar. Ortaöğretim düzeyinde belirli alanlarda (sosyal bilimler ve fen) diğer ikincil alanlara göre (Japonca, matematik ve diğerleri) daha fazla kredi almak gerekmektedir. Tablo 3, dört okul düzeyi için de

gerekli olan 1. sınıf ve 2. sınıf sertifikalar için yeterlikleri ve kredi sayısını göstermektedir (Teachers, 2017).

Tablo 3: Öğretmenlik Sertifikası Koşulları*

Öğretmen Sertifikası		Koşullar		
		Temel Yeterlikler	Kredi	
			Mesleki Eğitim Dersleri ^a	Öğretmenlik Dersleri
Okul Öncesi	1. Sınıf	Lisans Derecesi	28	16
	2. Sınıf	Üniversite veya Ortaöğretim Üstü Bir Kurumda 2 Yıllık Eğitimdir(62 Kredi)	18	8
İlkokul	1. Sınıf	Lisans Derecesi	32	16
	2. Sınıf	Üniversite veya Ortaöğretim Üstü Bir Kurumda 2 Yıllık Eğitimdir(62 Kredi)	22	8
Ortaokul	1. Sınıf	Lisans Derecesi	14	40 ^b veya 32 ^c
	2. Sınıf	Üniversite veya Ortaöğretim Üstü Bir Kurumda 2 Yıllık Eğitimdir(62 Kredi)	10	20 ^b veya 16 ^c
Ortaöğretim	1. Sınıf	Master Derecesi	14	62 ^b veya 52 ^c
	2. Sınıf	Lisans Derecesi	14	40 ^b veya 32 ^c

Tablo 3: Devam

<p>* Her öğretmen eğitim kurumunun koşulları daha yüksek olabilir. Ulusal Eğitim Üniversitelerinin koşulları 124 krediden 159 krediye kadar değişiklik gösterir (Toplam sayı dört yıl içinde tamamlanır). Birden fazla öğretmen sertifikası almak isteyen adaylar daha fazla kredi alırlar. Bunlar ortalama 160-180 kredi veya 200 krediyi geçen sayılar olabilir.</p> <p>^a Ortaokul ve lise eğitim programları için iki haftaya denk gelen 2 kredi ve ilkökul programı için dört haftaya denk gelen 4 kredi.</p> <p>^b Sosyal bilimler, fen, ev işleri becerisi, endüstriyel sanatlar ve mesleki eğitim derslerini öğretmek için.</p> <p>^c Japonca, matematik, müzik, resim, beden eğitimi, sağlık, İngilizce, din bilgisi öğretmek için ve rehberlik ve danışmanlık sağlamak için.</p>
--

Kaynak: Öğretmenlik Sertifikası Koşulları. (2017). Web:http://members.tripod.com/h_javora/jed4.htm adresinden 25 Ekim 2017 tarihinde alınmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin eğitimi büyük ölçüde öğretmen eğitimi alanında ihtisaslaşmış okullarda (specialized teacher training schools) yapılırken, ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimi hem ihtisaslaşmış (specialized) enstitülerde hem de genel üniversitelerde yapılmaktadır.

Japonya’ da öğretmen eğitimi programının standardını “Eğitim Personeli Sertifika Kanunu” ve “Üniversitelerin Kuruluş Standartları” belirlemektedir. Her eğitim fakültesi belirlenen bu standartlara uygun olarak kendi programlarını hazırlar ve bu programı uygular (Aldemir, 2010, s. 65).

Japonya’ da öğretmen eğitimi sistemine göre, bir kişinin öğretmenlik sertifikası alabilmesi için; “Eğitim Personeli Sertifika Kanunu” nda yer alan zorunlu kredileri, Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış dersleri içeren bir programa sahip bir üniversitede alması gerekmektedir (Supply of Teachers Andprovision of School Facilities, 2018).

2.2.3. Estonya’ da Öğretmen Yetiştirme ve Sertifikalar

1998 yılında Estonya Hükümeti, Öğretmen Eğitim Enstitüleri ve Öğretmen Birlikleri Estonya’ da Öğretmen Eğitimi Reformu Bildirisi yayınlamışlardır. Estonya’ nın Sovyet modelinden uyarladığı öğretmen eğitimi öncelikli olarak alan bilgisine ve geleneksel pedagojik uygulamalara dayanmaktaydı. Reformla birlikte artık öğretmen eğitimi Estonyalı öğretmenleri sadece derslerini öğretirken kullanacakları belirli yaklaşımları öğretmek yerine program geliştirebilecekleri, farklı öğrenci ihtiyaçlarına göre yeni pedagojik yaklaşımları kullanabilecekleri, öz değerlendirme etkinliklerine katılabilecekleri ve hayat boyu öğrenme ilgilerini arttırabilecekleri bir meslek sunmaktadır (Global Perspectives: Estonia – A Shining Light in Eastern Europe,

2017). Estonya' da öğretmenler oldukça yüksek standartlara sahiptir (Estonian Education System 1990-2016, 2017).

Estonya' da öğretmen eğitimi iki yol izlenmektedir. Birincisi ilk ve orta öğretim öğretmenleri için lisansüstü derecesiyle tamamlanan 5 yıllık lisans ve lisansüstünden oluşan bir program, ikincisi ise eğitim haricindeki bir alanda lisansüstünü tamamladıktan sonra bir yıllık öğretmen eğitim programının tamamlanmasıdır. Her iki programda alan bilgisi, pedagoji ve Estonya Öğretmen Mesleki Yeterlik Standartlarını anlama üzerine odaklanmıştır. Öğretmenler öğretmen eğitimi sürecini tamamladıktan sonra bir yıllarını uygulama olarak geçirirler (Global Perspectives: Estonia – A Shining Light in Eastern Europe, 2017). Bunlarla birlikte yeni hızlandırılmış programlar mezunların bir alanda derece sahibi olmasını ve iki ayda öğretmen sertifikasını edinmesini içermektedir (Estonia: Teacher and Principal Quality, 2017).

Üniversiteler ve mesleki yüksek eğitim enstitüleri temel öğretmen eğitimini vermektedir. Tartu Üniversitesi; Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Araştırmaları Merkezi ile öne çıkmaktadır. Öğretmen eğitim programları ayrıca Tallin Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsünde de verilmektedir (Estonia: Teacher and Principal Quality, 2017).

Öğretmen eğitimi 3 bileşenden oluşmaktadır:

1. Genel eğitim çalışmaları,
2. Özel alanla ilgili çalışmalar,
3. Profesyonel-mesleki çalışmalar (eğitim bilimi, psikoloji, öğretim bilimi, öğretme uygulamaları).

Bunun sonucunda öğretme yeterliklerini ispatlayan sertifikalar alırlar (Estonia: Teacher and Principal Quality, 2017).

Lisansüstü düzeydeki öğretmen eğitimi ise üç aşamada gerçekleşir:

- Temel pedagojik bilgi ve becerilerin kazanıldığı hizmet öncesi eğitim,
- Eğitim organizasyonlarıyla ilgili bilgi sahibi olduğu ve becerilerini uygulama ve analizlerle geliştirdiği görev öncesi staj yılı,
- Mezun olduktan sonraki hizmet içi eğitim (Estonia: Teacher and Principal Quality, 2017).

Görev öncesi staj yılında yeni öğretmenler haftada 18 saatlik çalışma saatiyle sınırlıdır. Tüm öğretmenlerin danışmanları vardır. Bu yıl tamamlandıktan sonra aday öğretmenler Sertifikasyon Kurulu tarafından bir *Öğretme Sertifikası*

alırlar. Bitirme sertifikası ise üniversite tarafından verilmektedir. Bitirme sertifikası için kişisel gelişim portfolyosu ve öğretmen performans değerlendirmesi gerekmektedir (Global Perspectives: Estonia – A Shining Light in Eastern Europe, 2017).

Estonya' da öğretmenler için kariyer basamakları son yıllarda geliştirilmiştir. Öğretmenlik için yeni mesleki standartlar 2005 yılında çıkartılmış ve yakın zamanda da yenilenmiştir. Bu sistem tüm öğretmenler için tek bir standart yerine aşamalı dört standart getirmiştir. Öğretmenler *başlangıç öğretmeninden kıdemli öğretmene* ve son olarak da *uzman öğretmene* ya da *metodoloji öğretmene* yükselirler. Anaokulu öğretmenlerinin ise kendilerine özel kategorileri vardır (Estonia: Teacher and Principal Quality, 2017).

Estonya' da öğretmenlerin mesleki gelişimlerine bakacak olursak 2004 yılından beri tüm öğretmen eğitimi mezunlarının bir yıllık görev öncesi staj yılı (bizdeki eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulamaları dersindeki durumda bulunmaları) geçirdiğini görmekteyiz. Bu sürede kendilerine iş arkadaşları ya da danışmanları tarafından destek verilir. Aynı zamanda bu süreçte öğretmen yetiştirme enstitüleri veya üniversitelerin destek programlarına da katılabilirler. 2013 yılında Estonyalı öğretmenlerin %20' si kariyerlerine başladıklarında bu adaylık sürecini aldıklarını belirtmiştir (Estonia: Teacher and Principal Quality, 2017).

Eğitim Bakanlığı öğretmenler için yeni bir kişisel gelişim planını zorunlu kılmaktadır. Bu plan öğretmene, öğretmenin yeterlikleri ve iş tecrübesi doğrultusunda eğitim ve mesleki gelişim hedefleri sunmaktadır. Plana göre öğretmenlerin her beş yıllık dönemlerde en az 160 saatlik mesleki eğitimi tamamlaması zorunludur. Meslek dersi öğretmenleri için ise bu gereklilik her üç yıl için iki aydır. Kıdemli öğretmen ve metodoloji öğretmeni seviyelerine ulaşmak için öğretmenlerin son beş yılda 160 saatlik hizmet içi eğitimi tamamlamış olması gerekmektedir (Estonia: Teacher and Principal Quality, 2017). Bu eğitimler öğretmenin maaşı, kariyer basamağı vs. gibi özellikleri etkilemektedir (Global Perspectives: Estonia – A Shining Light in Eastern Europe, 2017).

160 saatlik hizmet içi eğitim programı bağımsız iş şeklinde olabileceği gibi eyalet ya da bölge enstitülerinde, özel sektör ya da devlet tarafından yürütülen kurumlardaki kişilerce verilir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve uluslararası bir bakış açısı geliştirmeleri için yurt dışında eğitim almaları da desteklenmektedir (Estonia: Teacher and Principal Quality, 2017).

TALİS (Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi)' in 2013 yılında düzenlediği ankete göre; Estonya' daki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun diğer TALİS ülkelerine göre anketin yapıldığı tarihten 12 ay öncesine kadar mesleki gelişim ile ilgili çalışmalar yaptığı ortaya çıkmıştır (%93). Bununla birlikte öğretmenlerin büyük bir kısmı (%24,1) bilişim teknolojileri becerilerinin geliştirilmesi için daha yüksek düzeyde bir mesleki gelişim ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir (Estonia: Teacher and Principal Quality, 2017).

2.2.4. Çin' de Öğretmen Yetiştirme ve Sertifikalar

Çin eğitim sisteminde 1985 yılında devlet tarafından oluşturulan yasa ile yerel yönetimlere temel eğitim ve öğretimde söz hakkı almaları yönünde yetkiler verilmiştir. Bu sebeple günümüzde Çin' deki eğitim sistemi yerel bir özellik sergilemektedir (Gelişmiş Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Modelleri, 2018).

PISA sonuçlarına baktığımızda Çin' in Tayvan-Taipei, Macao, Honkong, Pekin, Şangay, Jiangsu ve Guangdong eyaletlerinin ilk onda yer aldığını görmekteyiz. Bu sonuçlardan yola çıkarak bu bölümde öncelikle Çin' deki genel öğretmen yetiştirme sistemleri ile ilgili bilgilere yer verildikten sonra Tayvan, Şangay, Hong Kong eyaletlerindeki öğretmen yetiştirme sistemleri hakkında da bilgilere yer verilmiştir.

2.2.4.1. Çin' de Öğretmen Yetiştirme ve Sertifikalar

Çin' de öğretmenlik mesleği oldukça saygındır (Shanghai-China: Teacher and Principal Quality, 2017). Çin' deki öğretmen eğitim sistemi geniş kapsamlıdır (China - Teaching Profession, 2017).

Çin' de öğretmenler maaşlarını aldıkları yere göre iki kategoriye ayrılır. Bunlar maaşı devlet tarafından ödenen öğretmenler (gongban) ve maaşı yerel topluluklar tarafından ödenen öğretmenler (minban) dir (China - Teaching Profession, 2017).

Öğretmenlerin eğitimi doğrudan Devlet Eğitim Komisyonu (SEC)' na bağlıdır. Öğretmen Eğitim Bürosu Devlet Eğitim Komisyonu (SEC)' na bağlı 23 bürodan biridir ve öğretmen eğitimi ile ilgili politikaların belirlenmesi, öğretmen eğitim sistemlerinin geliştirilmesi, programların yapısı ve hedeflerinin belirlenmesi, öğretmenlerin işe alımı ve akreditasyonla ilgili her şeyden sorumludur. Aynı zamanda altı kilit üniversiteyi de yönetmektedir. Bu üniversiteler Pekin, Batı Çin,

Doğu Çin, Orta Çin, Kuzeydoğu Çin ve Şansi' de bulunmaktadır (China - Teaching Profession, 2017).

Öğretmen eğitimi sistemi iki farklı alt sistemden oluşmaktadır: Hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim. Hizmet öncesi eğitimi özel öğretmen enstitüleri tarafından veya üniversiteler tarafından yürütülür. Bu sistemin en alt seviyesi okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerini eğitir. Bu yapı 1897 yılında ilk olarak kurulan Öğretmen Eğitimi Sisteminden geliştirilmiştir ve büyük oranda Japon ve Alman modellerinden etkilenmiştir. Büyük sayıda öğretmen ihtiyacı olduğundan dolayı hala Çin Hükümeti hiyerarşik, monoteknik ve uzmanlaşmış öğretmen eğitimi sistemini tercih etmektedir. 1953 yılında Eğitim Bakanlığı üç katmanlı bir hizmet öncesi eğitimi şart koştur. Bunlar büyük bölgeler için normal üniversiteler, şehirler veya metropoller için öğretmen kolej üniversiteleri, kasaba veya küçük yerleşim yerleri için ön lisans okullarıdır (China - Teaching Profession, 2017).

Hizmet içi öğretmen eğitimi; yeterlikleri bulunmayan öğretmenlerin uygun eğitimleri almaları için tasarlanmıştır. Bu eğitim dört seviyede yapılmaktadır. Eğitim için şehir kolejleri, ilçe veya il için öğretmen kolejleri, ilçe öğretmen okulları ve kasaba ve köy öğretmen denetleme merkezleri. Her seviyenin farklı eğitim hedefleri vardır. Şehir kolejleri lise öğretmenlerinin eğitiminden sorumludur. İlçe veya il için öğretmen kolejleri ortaokul öğretmenleri için, ilçe öğretmen okulları ilkokul veya okul öncesi öğretmenleri için, kasaba ve köy öğretmen denetleme merkezleri ise kendi coğrafi bölgeleri içindir. Hizmet içi kursları yarı zamanlı olarak sunulmaktadır. Formatı ve süresi esnek. Aynı zamanda belirli grup öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Bazen hizmet içi eğitim programları yerel problemleri çözmek için araştırmalar organize eder (China - Teaching Profession, 2017).

Hükümet Öğretmen Eğitim programları üzerinde sıkı bir kontrol yürütmektedir. Devlet Eğitim Komisyonu (SEC) bütün enstitüler için standardı sağlamak amacıyla çerçeve programı belirler. Normal eğitim programı beş ana bileşenden oluşur:

- Temel kurslar; siyaset, ahlaki eğitim, ikinci dil ve bedensel eğitimi içerir.
- Mesleki eğitim kursları, pedagoji, psikoloji, felsefe, tarih, sosyoloji gibi konuları içerir.
- Alan uzmanlığı; branştaki konuları içerir.
- Seçmeli kurslar; sanat, bilgisayar okuryazarlığı, rehberlik, program dışı aktiviteler içerir.
- Öğretmenlik stajı, iki-altı haftalık bloklara bölünür üç ve dördüncü sınıfta uygulanır (China - Teaching Profession, 2017).

Öğretmen Eğitimi Gelişim hedeflerinin belirlemesinin yanı sıra Çin Komünist Partisi siyasi ve ideolojik uyumluluğunu da takip eder. Leung ve Hui (2000)' nin ifadesiyle Çin bu sayede öğretmenlerin kültürlü, verimli, yüksek idealleri olan, yüksek ahlaklı, güçlü, disiplinli ve görev bilinci olan kişiler olmasını ve insan ruhunun mühendisi ve millet çiçeklerinin bahçıvanı olarak yetişmesini istemektedir (China - Teaching Profession, 2017)

ABD ve birçok ülkenin aksine Çin' in geleneksel bir sertifikasyon sistemi yoktur. Öğretmenlerin aldıkları profesyonel eğitimde yeterliklere sahip olması beklenir. Bununla birlikte kültürel devrimin olduğu süreçte eğitilmemiş öğretmenlerin artışı sebebiyle birçok öğretmen hizmet öncesi süreci geçirmemiştir. Bu yüzden 1980' lerin ortası ve sonunda hükümet öğretmen gücünü geliştirmek için sınav sistemleri geliştirmiştir (China - Teaching Profession, 2017).

Ortaöğretim öğretmenleri için merkez hükümet tarafından standart sınavlar yapılırken ilkökul öğretmenleri için yapılan sınavlarda öğretmenlerin bulunduğu iller sorumludur. Sistemin güçlü bir etkisi olmuştur. Çünkü 1989' dan günümüze öğretmen kıdemini ve maaşlarını bu şekilde belirlemiştir. Genel olarak anlatmak gerekirse ilkökul öğretmenleri en azından normal ortaokul veya lise mezunu olmalı, ortaokul öğretmenleri en az öğretmen kolejinden öğretmen diplomasına sahip olmalı, lise öğretmenleri de normal üniversitelerden veya bölgesel enstitülerden lisans düzeyinde mezun olmalıdır (Epstein, 1991).

1980 yılında Çin Hükümeti beş aşamalı yeni bir sistem geliştirmiştir. Maaşı devlet tarafından ödenen öğretmenler hizmet yılı ve performans standartlarına göre kategoriye ayrılmışlardır. En üst seviye, tüm öğretmenlerin %5' ini oluşturduğu "süper öğretmen"dir. Diğer seviyeler ise yukardan aşağıya doğru kıdemli, birinci, ikinci ve üçüncü seviye öğretmenlerdir. 1990 yılında ortaöğretim öğretmenlerinin yalnızca %6' sı kıdemli seviyedeyken büyük bir çoğunluğu ikinci seviyedeydi (China - Teaching Profession, 2017).

21. yüzyıla gelindiğinde Çin öğretmenler için bir sertifika programı uygulamayı düşünmektedir. Diplomaları aldıktan ve öğretme deneyimleri gözlemlendikten sonra öğretmenler sertifikalarını alabileceklerdir. Öğretmenliği meslek olarak seçmeyi planlayanlar eğitim, psikoloji ve Mandarin dili gibi birkaç sınavı geçmesi gerekecektir (China - Teaching Profession, 2018).

2.2.4.2. Tayvan' da Öğretmen Yetiştirme ve Sertifikalar

Modern Tayvan' daki öğretmenler elit sınıfta görülmektedir. Tayvan' daki laoshi (öğretmen) kelimesi gençlerin ahlaki ve bilgi olarak yetiştirilmesinden sorumlu bilge olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlere gösterilen saygının diğer bir göstergesi de Tayvan' da öğretmenler gününün Konfüçyüs' ün doğum gününde kutlanmasıdır. Kısmi olarak son 50 yılda eğitimciler ve teorisyenler pedagojideki modern tekniklerin geçmişteki Konfüçyüs etiği ile öğrencilere aktarılmasıyla ilgili güçlükler yaşamıştır (Taiwan - Teaching Profession, 2017).

9 yıllık zorunlu eğitimin kabulünden sonra Tayvan' da öğretmen sıkıntısı yaşanmıştır. Öğretmenlik için kolej ve üniversite mezunu olup öğretmenlik sertifikası şartı aranırken bu problem sebebiyle öğretmenlik sertifikası daha az önemsenir olmuştur. Tayvan ekonomisinin son yıllardaki başarısı ve işsizlik oranının %3' ten az olması Tayvan' daki öğretmen kıtlığının daha da arttırmasına yol açmıştır (Taiwan - Teaching Profession, 2017).

2.2.4.3. Şangay' da Öğretmen Yetiştirme ve Sertifikalar

Şangay' da öğretmen olabilmek için, öğretmenler için gerekli diplomaları aldıktan sonra ilave iki basamağı daha geçmelidir. Önce ulusal Mandarin dili testini, daha sonra da pedagoji, psikoloji, öğretme metotları ve öğretme becerileri alanlarında dört tane sınavı geçmelidir. Adaylar sınıf yönetimi gibi öğretme becerilerini bu sınavların bir parçası olarak uygulamalı olarak göstermelidir. Öğretmen eğitimi için üniversite eğitimine katılan öğretmenler bu dörtlü sınavdan muafır. Üniversitede bu eğitimi aldıkları için tekrar bu uygulamada yer almazlar. Tüm bu titizliğe rağmen öğretmenler her zaman öğretmen olmaya hak kazanamayabilir. 2004' te ilkokul öğretmenlerinin %98' i, lise öğretmenlerinin %79' u buna hak kazanmıştır. Bu rakam lise öğretmenleri için kırsal kesimde %65' e kadar gerilemiştir (Shanghai-China: Teacher and Principal Quality, 2017).

Şangay' da bu sistem ilkokul öğretmenleri için biraz değiştirilmiştir. Bütün ilkokul öğretmenlerinin yüksekokul diplomasına sahip olması beklenmektedir. Ortaokulu bitirdikten sonra bir öğretmen eğitimi okuluna kayıt olmaları gerekmektedir. Bu programlar üç, dört yıl kadar sürmektedir. Program lise diploması ve ek bir sertifika ile sonuçlanır. Bu programlar özel konular, metodoloji ve pedagoji derslerini içermektedir. Öğretmenler aynı zamanda uygulama eğitimi de almaktadır (Shanghai-China: Teacher and Principal Quality, 2017).

Ortaokul öğretmenleri profesyonel sertifikaların yanı sıra lisans derecesine sahip olmalıdır. Bu öğretmenlerin çoğu yüksek lisans derecesine sahiptir. Aday ortaokul öğretmenleri ilkokul öğretmenlerine benzer bir eğitim ve uygulama programından geçer ama öğretmen eğitim programına liseyi başarılı bir şekilde tamamladıktan sonra girer. Lise öğretmen adayları için program 4 yıldır. Ortaokul öğretmenleri iki ya da üç yıl olabilir (Shanghai-China: Teacher and Principal Quality, 2017).

Şangay' da öğretmenlerin kariyer basamaklarını inceleyecek olursak öğretmenlerin mesleki seviyesini belirlemek için dört resmi hiyerarşik seviye vardır: Üçüncü seviye ya da aday öğretmen, ikinci seviye ya da orta düzey öğretmen, birinci seviye ya da ileri düzey öğretmen, kıdemli seviye ya da uzman öğretmen. Öğretmenler üçüncü seviyeden ikinci seviyeye beş yıllık deneyim ve okul değerlendirmesinden sonra yükselirler. Birinci seviyeye yükseliş yine beş yıllık hizmet süresi sonunda okul içi yönetimi ve okul dışındaki eğitim-öğretim yetkili mercileri tarafından yapılan değerlendirmeleri içerir. Uzman öğretmenler ise mükemmel liderler ve öğretmenlerdir. Genellikle uzun yıllar boyunca çalışmış olmaları ve kendilerini göstermiş olmaları beklenir. Bu sıra dışı bir onurdur ve dikkatli araştırmalar sonucunda Şangay' daki öğretmenlerin binde biri bu seviyeye ulaşabilmiştir (Shanghai-China: Teacher and Principal Quality, 2018).

Öğretmenlerin değerlendirmeleri büyük oranda gözleme dayandığı gibi örnek ders sunumu performansları, öğretmen çalışmalarına ve yayınlarına katılımları da göz önünde bulundurularak yapılır. Öğretmenin aldığı ek sorumluluklar (başöğretmenlik, sınıf danışmanlığı vb.) ve öğretim yükü de bu değerlendirme de önem arz etmektedir (Shanghai-China: Teacher and Principal Quality, 2018).

Çin' deki öğretmenlerin mesleki gelişimleri için pek çok fırsat bulunmaktadır. Bu fırsatların çoğu kendi içlerinde gizlidir. Gayri resmi olarak öğretmenler birbirlerinin derslerini gözlemleyerek ve tecrübelerini paylaşarak birbirlerinden çokça şey öğrenirler. Öğretmenler ayrıca düzenli olarak haftalık toplantılar yaparlar. Bu toplantılarda konular üzerinde tartışmalar yaparlar. Örnek uygulamalarını ve tavsiyelerini paylaşırlar ve gelecek hafta için ders planlarını oluştururlar. Bu toplantılar birkaç saat sürer ve bazen dışarıdan uzman kişiler de davet edilir. Öğretmenler birlikte ve tek başlarına 45 dakikalık bir ders hazırlamak için saatler geçirebilirler. Zaman zaman öğretmenler meslektaşlarına örnek ders sunumları yaparak hem uygulamalarını paylaşmış olurlar hem de eleştirileri kabul ederler. Bazen bu okul grupları diğer okullarla buluşarak fikir alışverişinde bulunurlar.

Şangay' daki öğretmenler çalışma saatlerinin %50' den daha azını ders vererek geçirirler. Ortalama olarak haftada 12 saat ders verdikleri görülmektedir (Shanghai-China: Teacher and Principal Quality, 2017).

Şangay okulları, öğretmenlerinden mesleki gelişimlerini sürdürmelerini beklerler. Yeni öğretmenlerin ilk yıllarında 120 saat üzerinde mesleki gelişim çalışmaları yapmaları ve sonraki her beş yılda toplam 360 saat mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları beklenmektedir. Kıdemli seviyedeki öğretmenlerin her beş yılda 540 saat mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları beklenmektedir. Bu gereksinimlere ek olarak Şangay yeni öğretmenlerin ilk beş yılını en az 240 saat olmak şartıyla 540 saate kadar eğitime katılabileceklerini belirtmiştir. Bu eğitim ahlak, kültür, bilgi ve beceri eğitimleri ve uygulama deneyimlerini içermektedir. Bu eğitimlerin yanı sıra öğretmenlerin okullarda ders planlama ve paylaşım etkinliklerinde bulunmaları beklenmektedir. Kıdemli öğretmenlerin ayrıca eğitim araştırmaları yapmaları beklenir. (Shanghai-China: Teacher and Principal Quality, 2018).

2.2.4.4. Hong Kong' da Öğretmen Yetiştirme ve Sertifikalar

Hong Kong okullarında öğretmenlik yapabilmek için gerekli olan yeterlikler öğretme düzeyine göre farklılık gösterir. 2001 Eylül' üne kadar anaokullarında öğretmenlik yapmanın asgari gereksinimi S5 (S1-S3: junior secondary-kıdemsiz ortaokul, S4-S5: senior secondary-kıdemli ortaokul olarak adlandırılmakta)' in tamamlanması ve HKCEE (Hong Kong Eğitim Sertifikası Sınavı)' den en az iki tane sınavı geçmesidir. Bunlardan biri Çin Dili ya da Çin Edebiyatı olmak zorundadır. 2001 Eylül' ünden sonra asgari geçilmesi gereken sınav sayısı beşe çıkmıştır. Bu sınavların içinde Çince ve İngilizce de yer almaktadır. 1999 ve 2000' de 8.855 anasınıfı öğretmenin %54' ü Qualified Kindergarten Teacher (QKT) programlarından eğitim almıştır ve %19' u hala eğitim almaya devam etmektedir. QKT onayını alabilmek için HKIED (The Hong Kong Institute of Education) tarafından verilen 360 saatlik hizmet içi eğitimin alınması gerekmektedir (Hong Kong - Teaching Profession, 2017).

1999-2000 yıllarında ilkokul öğretmenlerin %15' i üniversite derecesine sahiptir. Ama büyük bir çoğunluğu mesleki öğretmen eğitimini almıştır. 2004-2005' e geldiğinde ise HKIDE' nin sunduğu eğitim sertifikaları üniversite derecesi sağlamaktadır. HKCEE (Hong Kong Eğitim Sertifikası Sınavı)' ye sahip tüm öğrenciler HKIED (The Hong Kong Institute of Education)' e girip üç yıllık program

sonunda eğitim sertifikası alabilmiştir. Bu sayede ilkokul öğretmenliği için gerekli yeterliliği sağlamışlardır. HKAL sahipleri bu eğitim sertifikasını alabilmek için iki yıllık bir programa girebilmektedirler. Ortaokul öğretmenleri de sertifika için HKIED (The Hong Kong Institute of Education)' de eğitim görmüşlerdir. Üniversite mezunu olan ancak öğretmen eğitimi almamış olanlar bu sertifika için HKIED, HKU, CUHK ve BU' da bir yıllık mezuniyet sonrası eğitim almışlardır. 1999-2000' de 24.453 ortaokul öğretmenin %72' si üniversite derecesine sahiptir. %10' u ise özel eğitimlerden geçmiştir (Hong Kong - Teaching Profession, 2017).

HKIE 1997' den itibaren devlet bünyesine katılmıştır. CEd eğitim sertifikasının yanı sıra HKIED mezuniyet sonrası eğitim sertifikasını (PGDE) ve ilkokul öğretmenleri için lisans eğitimini de sunmaktadır. 1999-2000' e gelindiğinde HKIED 10.000 civarındaki öğrenciye elliden fazla kurs sunmaktaydı. Aynı zamanda HKIED Yaratıcı Sanatlar Okulu, Fen ve Teknoloji Okulu, Erken Çocukluk Eğitimi Okulu, Dil Eğitimi Okulu, Eğitimde Kurumlar Okullarını eğitime kazandırmıştır (Hong Kong - Teaching Profession, 2018).

2.2.5. Finlandiya' da Öğretmen Yetiştirme ve Sertifikalar

Finlandiya eğitim sisteminin en önemli özelliği öğretmen kalitesidir. Finlandiya' da öğretmenlik en saygı duyulan ve rağbet gören meslektir (Finland: Teacher and Principal Quality, 2017).

Finlandiya' da öğretmen eğitimi 1980 yılından itibaren yüksekokullar tarafından verilmektedir. 1999 yılında yürürlüğe giren 986 sayılı Eğitim Personelinin Nitelikleri Yönetmeliği ile öğretmen yetiştirme programlarının içeriği yapılandırılmış ve düzenlenmiştir (Education Resources in Finland, 2006). Yüksek standartlarda öğretmen yetiştirilmesi, öğretmenlerin sürekli eğitimi, öğretmenlerin sosyal gelişimleri ve sağlıkları, öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle sürekli eğitimleri Finlandiya Hükümetinin öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili hedeflerinden bazılarıdır (Delibaş, 2007).

Finlandiya' da öğretmen olabilmek için sadece üniversite giriş sınavı yeterli değildir. Üniversite giriş sınavında başarı olan öğrenciler öğretmen olabilmek için yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışması aşamalarından geçmek zorundadır. Bu sınavların içerikleri üniversiteden üniversiteye farklılık göstermektedir (Gelişmiş Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Modelleri, 2018).

Finlandiya' da öğretmen yetiştirme süreci araştırma temelli oryantasyon, ulusal ve uluslararası değerlendirmeler ile pedagojik program içeren bir yapıya sahiptir. Tüm bunlar öğretim sürecini oldukça yoğun bir hale getirmiştir. Finlandiya' da öğretmenlik yüksek statülü bir meslektir ve bunun sonucunda da yüksek yeterlikler gerektirmektedir (Ekinci & Öter, 2010).

Tüm öğretmenlik türlerinde yüksek lisans düzeyinde eğitim zorunludur ve öğretmen yetiştirme sisteminde teori ve pratik bütünlük oldukça önemlidir. Uygulamalı dersler eğitim süresince teorik dersler kadar yoğundur (Delibaş, 2007). Öğretmen adayları iki yıl süren uygulama eğitimine katılmaktadır. Bu süreç, üçü eğitim fakültelerine bağlı uygulama okulları, biri devlet okulunda olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır.

Üniversiteler öğretmen eğitimini sağlar. Sınıf öğretmenleri (loukanopettaja) alt seviyedeki sınıflar için tüm dersleri vermektedir ve lisansüstü derecesine sahip olmak zorundadır. Bu derece 160 kredi ve beş yıllık bir eğitim sonucunda elde edilmektedir (Finland - Teaching Profession, 2017).

Branş öğretmenleri için eğitim üniversitelerin ilgili fakültelerinde gerçekleşir. İlgili branşta öğretmen lisansüstü derecesine sahip olmalıdır. Bu süreç beş yıllık bir eğitim, 160-180 kredi ve uygulamalı eğitim içerir. Mesleki eğitim veren kurumlarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin hem mesleki öğretmen diploması hem de üniversite diploması olması gerekmektedir. Pedagojik eğitimlerini ve öğretmenlik uygulamalarını mesleki eğitim kolejlerinde tamamlamaktadırlar (Finland - Teaching Profession, 2017).

Finlandiya' daki öğrenciler için öğretmenlik birinci olarak tercih ettikleri bir meslektir. Bunun sebebi saygı gören bir meslek olduğu kadar seçilme süreci ve iş koşullarıdır. Çünkü Finlandiya' da öğretmen hazırlama programlarına seçilmek için yüksek standartlara sahip olmak gerekmektedir. Ayrıca Finlandiya öğretmen eğitimi için hazırladığı programda onların katkılarını da göz önünde bulundurarak mesleğe dair saygınlığı arttırmaktadır. Bu program tasarısı ile Finlandiya yaratıcılığı ve yeniliği desteklemekte ve öğretmenlik mesleğini araştırma, gelişim ve tasarım geliştirdiği için çekici hale getirmektedir. Finlandiya, öğretmenlerinin yaptığı işten son derece memnun olması sebebiyle onların mesleki yargılarına güvenmektedir (Bunun bir göstergesi de Finlandiya' da hiçbir seviyede öğrenciye sınav yapılmaz. Tamamen öğretmenlerin rehberliği ve yargılarına başvurulur.) Bu yüksek seviyedeki güven, daima yüksekleri hedefleyen ve yeni buluşları isteyen bir program, kendini sahip olması çok zor bir mesleğe adanmış olmanın verdiği memnuniyet ve kişiyle aynı

becerilere ve mesleki yeterliklere ve en üst seviyede statüye sahip insanlarla birlikte çalışmak bu mesleği çekici giderek daha çekici hale getirmektedir (Finland - Teaching Profession, 2017).

1970' te öğretmen eğitimi öğretmen kolejlerinden alınıp üniversitelere verilmiştir. O günden bu güne öğretmenlerin lisansüstü dereceye sahip olmalarını gerektiren pek çok değişiklik yapılmıştır. Sadece on bir üniversitede öğretmen eğitim programları vardır. Aynı zamanda beş tane de mesleki eğitim öğretmeni yetiştiren kolej vardır. Bu sayede kalite kontrolünün ve standartların sağlanması çok kolaydır (Finland - Teaching Profession, 2018).

İlkokul öğretmenlerinin ana branş olarak eğitimde ve alt branş olarak da iki adet ilkokul programında eğitim görmeleri beklenmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin kendi branşlarında eğitim görmeleri ve eğitimlerinin beşinci yılını kendi becerilerini en üst seviyeye getirerek mezun olması beklenmektedir. Beş yılın sonunda lisansüstü derecesine sahip olurlar. Öğretmen eğitimi ağırlıklı olarak araştırma temellidir. Pedagojik bilgi oldukça önemlidir. Mezuniyetten önce öğrenciler bir yıllarını üniversiteye bağlı bir okulda öğretmenlik yaparak geçirirler. Bu üniversiteye bağlı okullar model okullardır. Bu okullarda öğretmen adayları ve araştırmacılar yeni modeller ve yöntemler geliştirmek için çalışırlar. Finlandiya' daki öğretmen eğitim programları Yüksek Öğretim Değerlendirme Kurulu tarafından takip edilir (Finland - Teaching Profession, 2018).

Finlandiya sistemi okul ve öğretmen özerkliğine önem verdiği için çok belirgin kariyer basamakları yoktur. Öğretmenler sınıfları ders planları ve ders dışı etkinlikleri üzerinde kontrol sahibidir. Bu yüzden yükselmek iş özerkliğini etkileyen çok gerekli bir şey değildir. Başarılı öğretmenler yerel yönetimler tarafından yönetici olarak atanabilirler. Yöneticilerin okul bütçesiyle ilgili finansal sorumlulukları vardır. Fakat öğretmenler üzerinde büyük bir otoriteleri yoktur. Yöneticilerin öğretmenleri denetlemesi ve gözlemlemesi gibi bir gelenekleri yoktur. Bazı küçük okullarda yöneticilerin ders yükleri de vardır (Finland - Teaching Profession, 2018).

Finlandiya okulları belediyeler tarafından finanse edilmektedir. Bu yüzden mesleki gelişim şartları da belediyelere göre farklılık gösterir. Hükümet her belediyenin en az yılda üç gün mesleki gelişimle ilgili bir çalışma yapmasını zorunlu tutar. Bunun haricinde herkes kendi finansal durumuna göre hareket eder. Hükümet bu mesleki gelişimle ilgili herhangi bir düzenleme yapmaz (Finland - Teaching Profession, 2018).

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde pedagojik formasyon eğitimine yönelik yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Pedagojik formasyon eğitimine yönelik araştırmaların yoğunluklu olarak öğrencilerin tutumlarını ortaya çıkarıcı nitelikte olduğu görülmektedir.

2.3.1. Pedagojik Formasyon Eğitimine Yönelik Araştırmalar

Üstün (1992) “Hacettepe Üniversitesi Öğretmenlik Sertifikası Programı Hakkında Öğrencilerin Görüşleri ve Tutumları” konulu araştırmasında Hacettepe Üniversitesi öğretmenlik sertifikası programına kayıtlı Edebiyat, Fen ve Eğitim Fakültesinden 100 öğrenciyle çalışmış ve Öğretmenlik sertifikası programları hakkında öğrencilerin görüşleri ve tutumlarını uygulanan eğitim programları, sertifika programlarındaki derslerin işlenip değerlendirilmesi, programdaki derslerle ilgili karşılaşılan sorunlar, öğretmenlik özelliklerinin ne derece kazanıldığı bu programda kayıtlı öğrencilerin özellikleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlik sertifikası programları modern program yaklaşımına uygun olarak değiştirilerek geliştirilmesi, programda yer alan dersleri de yine bu yaklaşıma uygun olarak değiştirilerek geliştirilmesi, öğretmenlik sertifikası programlarında yer alan dersler işlenip değerlendirilirken program geliştirme amaçlarına uygun olmasının sağlanması, değişik yöntem ve tekniklerden yararlanılması ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kurallarına göre uygulanması, öğrenciler öğretmenlikle ilgili özelliklerin kazanılmasına uygun davranışların ders programlarında yer alması, bu davranışların kazanılmasına önem verilmesi, öğretmenlik sertifikası programlarıyla ilgili karşılaşılan sorunların tespit edilip giderilmeye çalışılması konularında öğrenciler görüş birliğine varmışlardır.

Erden (1995) “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları” konulu araştırmasında 174 öğrenci ile çalışmış ve öğretmen adaylarının, öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumlarını incelemiştir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının sertifika derslerine yönelik tutumlarının, cinsiyetlerine, anne ve babalarının eğitim durumuna ve bölümlerine göre değişmediği; öğrencilerin tutumları, konu alanlarına ve öğretmen olma isteklerine göre ise farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Çiltaş ve Akıllı (2011) “Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlikleri” konulu araştırmasında öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği alanyazına bağlı olarak irdelenmiştir. Sonuç olarak, özellikle hizmet içi eğitim politikalarının tekrar gözden geçirilerek, öğretmenlerin pedagojik

yeterliklerinin sürekli geliştirilmesine olanak sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılması ve günümüz bilgi ve erişim teknolojilerinden mümkün olduğunca faydalanabilmeleri gerektiği belirlenmiştir.

Eraslan ve Çakıcı (2011) "Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları" konulu araştırmasında 214 öğrenci ile çalışmış ve fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğrenim basamağı, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, mezun olunan lise, üniversiteye gelmeden önce yaşanan yerleşim birimi ve üniversite tercihinde eğitim fakültesinin yer alması veya almaması gibi değişkenler ve 35 önermelik "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrenci tutumlarının çeşitli değişkenlerde farklılaştığı belirlenmiştir. Bunlardan bazıları; öğrenim görülen ya da mezun olunan bölüme göre Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin/mezunlarının, Kimya ve Matematik öğrencilerinden/mezunlarından; Tarih ve Fizik bölümü öğrencilerinin/mezunlarının ise Kimya öğrencilerinden/mezunlarından düşük tutuma sahip olduğu; öğrencilerin üniversite tercihinde eğitim fakültesi bulunma durumuna bağlı olarak mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesine yönelik yapılan t-testi sonuçlarına göre üniversite tercihinde eğitim fakültesi bulunmayan formasyon öğrencilerinin, tercihlerinde eğitim fakültesine yer vermiş öğrencilerden daha olumlu tutuma sahip oldukları; erkek öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarının kız öğrencilerden daha olumlu olduğu sonuçlarıdır.

Gömlüksiz ve Fidan (2011) "Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Web Pedagojik İçerik Bilgisine İlişkin Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri" konulu araştırmasında 359 öğretmen adayıyla çalışmış ve öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet, bölüm ve fakülte değişkenlerine göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, kız ve erkek öğretmen adaylarının kendilerini genel web alt boyutunda yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Genel web alt boyutunda Fizik bölümü mezunlarının, iletişimsel web alt boyutunda Coğrafya bölümü mezunlarının, pedagojik web alt boyutunda Coğrafya bölümü mezunlarının, web pedagojik içerik alt boyutunda Coğrafya bölümü mezunlarının, web tabanlı öğretime yönelik tutum alt boyutunda Coğrafya bölümü mezunlarının kendilerini diğer bölüm mezunlarına göre daha yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Dalgıç, Doyran ve Vatanartıran (2012) "Ücretli Öğretmenlerin, Katıldıkları Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Görüşleri" konulu araştırmalarında ücretli

öğretmenlik tecrübesi olup Pedagojik Formasyon eğitimi almakta olan 17 öğretmen adayı ile çalışmış ve katıldıkları programa ilişkin deneyim ve görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda katılımcıların formasyon programı ve ücretli öğretmenlik ile ilgili görüşleri doğrultusunda öğretmen yetiştirme ve istihdamına yönelik öneriler sunmuşlardır. Bunlara örnek vermek gerekirse; ücretli öğretmenlik uygulaması öğretmenlik bilgi ve becerisine sahip olmayan kişiler tarafından yapıldığında mesleğe bakış açısını olumsuz olarak etkilediği düşünülmektedir. Bu sebeple ücretli öğretmenler asıl öğretmenin yanında yardımcı öğretmen olarak, asıl öğretmen tarafından yardım ve desteğin verildiği bir uygulama olarak sınırlandırılmalıdır ve ücretli öğretmenlerin bu esnada ya da daha öncesinde pedagojik formasyon eğitimi almaları sağlanmalıdır. Bir diğer örnek; öğretim elemanlarının pedagojik formasyon programında sunduğu ders içeriklerinde teorik bilgi ile birlikte gerçek sınıf deneyimleri ve vakalarla ilgili anekdotlara yer vermesidir.

Güleç (2012) “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” konulu araştırmasında Eğitim fakültesi ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programındaki 396 öğretmen adayıyla çalışmış ve öğretmen adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği ve öğretmenlik mesleğini tercih sırası değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerine ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir.

Özkan (2012) “Öğretmenlik Formasyon Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” konulu araştırmasında 184 öğretmen adayıyla çalışmış ve öğretmenlik formasyon programına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarını cinsiyet, yaş, mezun oldukları alanlar, çalışma durumu ve çalıştığı sektörler göre incelemiştir. Araştırma sonucunda; pedagojik formasyon sertifika programına devam eden öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilgi duyma, mesleği sevme, mesleğe bağlılık, mesleğin saygınlığı ve meslek sorumluluğu ile ilgili tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal (2012) “Pedagojik Formasyon Sertifika Programına Devam Eden Öğrencilerin Bireysel Öğrenme Biçimlerinin Kolb’ un Sınıflaması Temelinde İncelenmesi: Çukurova Üniversitesi Örneği” konulu araştırmasında 165 öğretmen adayıyla çalışılmış ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programına devam eden

öğrencilerin bireysel öğrenme biçimlerinin nasıl olduğu Kolb' un Öğrenme Stilleri Sınıflaması temelinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin cinsiyetlerine göre değişmediği, ancak öğrencilerin mezun oldukları bölümlere göre değiştiği ifade edilmiştir.

Kartal ve Afacan (2013) "Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi" konulu araştırmasında 135 öğretmen adayıyla çalışmış ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik genel tutumlarının orta düzeyin üzerinde olduğu ve %60 oranında öğretmenlik mesleğine yönelik kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır.

Polat (2013) "Pedagojik Formasyon Sertifika Programı ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu araştırmasında 427 öğrenci ile çalışmış ve öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiştir. Sonuç olarak; Pedagojik Formasyon Sertifika Programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının Eğitim Fakültesi öğrencilerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, öğrenim görülen program ve öğretmenlik mesleğini tercih etme değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, Pedagojik Formasyon Programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ise cinsiyet, mezun olunan fakülte ve iş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Bağçeci, Yıldırım, Kara ve Keskinpalta (2015) "Pedagojik Formasyon ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması" konulu araştırmasında Gaziantep ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitelerinde öğrenimlerine devam eden ve gönüllü olan 88 pedagojik formasyon, 83 eğitim fakültesi olmak üzere toplam 171 öğretmen adayıyla çalışmış ve pedagojik formasyon ve eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerine göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2015) "Pedagojik Formasyon Yoluyla Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Mezunların İstihdamlarının

Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında 400 öğrenci, 48 öğretim elemanı ve 12 yönetici ile çalışmış ve pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarında karşılaşılan güçlükler konusunda pedagojik formasyon eğitimini alan öğrenci, pedagojik formasyon eğitiminde görevli öğretim elemanı ve yöneticilerin (dekan ve dekan yardımcıları) görüşlerini incelemiş ve pedagojik formasyon uygulamasının öğretmen istihdamındaki yerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda pedagojik formasyon eğitimini alan öğrenciler, öğretim elemanları ve yöneticiler tarafından pedagojik formasyon eğitimi yanlış (eksik, kötü, verimsiz) bir uygulama olarak belirlenmiştir.

Demirtaş ve Kırbaç (2016) yılında olmuş ilgili yere yaz “Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşleri” konulu araştırmasında 145 pedagojik formasyon sertifika programı öğrencisi ile çalışmış ve öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde en sık vurgulanan etkenin “Sevmek” olduğu, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencilerinin en önemli olarak gördüğü dersin “Rehberlik” olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların çoğu, program süresinin kısalığı, programın sıkıştırılmış olması, zaman ve şartların uygun olmaması, hocaların ve programın verimli olmaması ve derslerin uygulamaya dönük olmamasından dolayı pedagojik formasyon eğitimini yetersiz bulmuş ve daha nitelikli bir pedagojik formasyon eğitimi alınabilmesi için programın zamanının ve şartlarının iyi ayarlanması, derslerin uygulamaya dönük olması ve halihazırda görev yapmakta olan öğretmenlerin pedagojik formasyon eğitiminden belirli zaman aralıklarıyla tekrar geçirilmeleri konusunda önerilerde buldukları görülmüştür.

Taneri (2016) “Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Sertifika Programının Niteliği Hakkındaki Görüşleri (Çankırı İli Örneği)” konulu araştırmasında Çankırı Karatekin Üniversitesi’nde Pedagojik Formasyon Eğitimine devam eden 100 öğretmen adayı ile çalışmış ve öğretmen adaylarının Pedagojik Formasyon Sertifika Programını sunan kurumun altyapı olanakları, programda yer alan dersler, eğitimi veren öğretim üyesinde bulunması gereken nitelikler ve programının işleyişi konusundaki görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Sonuçta, öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının derslerin içeriğini yararlı ve ilginç bulduğu, öte yandan, öğretmen adaylarının en çok şikâyet ettikleri konuların; bazı öğretim elemanlarının yetişkin eğitimi konusunda yetersiz becerilere sahip olmaları, öğretmenlik uygulaması derslerinin verimsiz olması ve üniversitenin iyi organize edilmiş bir

eğitim programı sunma, bina, araç-gereç ve alt yapı sağlamada yetersiz olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli/deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli/Deseni

Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterliklerinin bazı değişkenlere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; belirlenen bir konuda, evren ya da evreni temsil eden örneklem grubu ile evren hakkında yargıda bulunabilmek için yapılmaktadır (Karasar, 1994,79). Bu modelde büyük bir alana ulaşabilme imkânı bulunmaktadır. Bazı kaynaklara göre tarama modeli var olan bir durumun, var olan biçimde ve nesnel bir yaklaşımla ortaya koyma üzerine temellendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2009; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010). Bu çalışmada, öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterlikleri var olan şekliyle belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına yönelik yeterlikleri ve akademisyenlerin programa yönelik görüşleri olmak üzere 2 tür veri toplanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada öğretmen adayları ve akademisyenlerden oluşan iki evren bulunmaktadır. Öğretmen adaylarından oluşan evreni Balıkesir Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Diğer evreni ise Balıkesir Üniversitesinde görev yapmakta olan akademisyenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın ilk evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Balıkesir Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında öğrenim gören Biyoloji, Coğrafya, Fizik, İngilizce, Kimya, Matematik, Müzik, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı

bölümleri mezunları 319 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının hepsine ulaşıldığı için ayrıca örneklem alınmamıştır. Araştırmanın ikinci örneklemini ise Balıkesir Üniversitesinde görev yapmakta olan 5 eğitim bilimleri akademisyeni, 6 alan eğitimi akademisyeni ve 6 alan akademisyeni olmak üzere toplam 17 akademisyen oluşturmaktadır.

Geçerli bir değerlendirmenin yapılabilmesi için 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında formasyon eğitimine katılan tüm öğrencilerin ölçek çalışmalarına katılmaları sağlanmıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre dağılımları Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kadın	222	69.6
	Erkek	97	30.4
	Toplam	319	100.0

Tablo 4' te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 319 öğretmen adayının % 69.6' sı kadın, % 30.4' ü erkektir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adayları çoğunlukla kadınlardan oluşmaktadır.

Öğretmen adaylarının mezun olduğu/olacağı bölüm ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Mezun Olduğu/Olacağı Bölüm ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımı

Bölüm ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılım			
Bölüm	Cinsiyet	N	Toplam
Biyoloji	Kadın	29	34
	Erkek	5	
Coğrafya	Kadın	29	53
	Erkek	24	
Fizik	Kadın	8	16
	Erkek	8	
İngilizce	Kadın	3	3

Tablo 5: Devam

Kimya	Erkek	0	
	Kadın	26	33
Matematik	Erkek	7	
	Kadın	37	58
Müzik	Erkek	21	
	Kadın	0	2
Tarih	Erkek	2	
	Kadın	34	55
Türk Dili Ve Edebiyatı	Erkek	21	
	Kadın	56	65
Toplam	Erkek	9	
	Kadın	222	319
	Erkek	97	

Tablo 5' te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 319 öğretmen adayının 34' ü biyoloji, 53' ü coğrafya, 16' sı fizik, 3' ü İngilizce, 33' ü kimya, 58' i matematik, 2' si müzik, 55' i tarih, 65' i ise Türk dili ve edebiyatı bölümü mezunudur. Cinsiyete göre tablo incelendiğinde en çok kadın öğrencinin Türk dili ve edebiyatı branşında, en çok erkek öğrencinin ise coğrafya branşında olduğu görülmektedir. Fizik branşındaki kadın ve erkek sayılarının ise eşit olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının iş deneyimi ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının İş Deneyimi ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımı

			İş Deneyimi ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılım		
			Cinsiyet		
			Kadın	Erkek	Toplam
İş Deneyimi	var	N	116	57	173
	yok	N	106	40	146
Toplam		N	222	97	319

Tablo 6' da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 319 öğretmen adayından 173 öğretmen adayının iş deneyimi (özel okul vb.) varken 146 öğretmen adayının iş

deneyimi yoktur. Cinsiyete göre tablo incelendiğinde 116 kadın, 57 erkek öğretmen adayının iş deneyimine sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel veri toplama araçlarından olan görüşme yöntemi ve nicel veri toplama araçlarından olan ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Görüşme yöntemi ile toplanan veriler için araştırmacı tarafından 6 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir.

Öğretmen adaylarından toplanan veriler için ise araştırmacı tarafından öğretmen yeterliklerini belirlemek amacıyla 27 maddeden oluşan 5’ li likert tipi ölçek geliştirilmiştir.

3.3.1. Nitel Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Değerlendirilmesine Yönelik Görüşme Formunun Geliştirilmesi ve Güvenirlik-Geçerlik Çalışması

Araştırmada veriler Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının değerlendirilmesine yönelik sorulardan oluşan görüşme formu aracılığıyla akademisyenlerden toplanmıştır.

Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2010) görüşmeyi, bir araştırma hakkında derinlemesine bilgi toplamanın amaç olduğu zaman kullanıldığını belirtmektedir. Görüşme tek başına kullanılabileceği gibi diğer veri toplama araçları ile birlikte kullanılabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları akademisyenlerin kendilerini ifade etmelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte esnek bir yapıda ve derinlemesine araştırmaya fırsat verdiğinden dolayı tercih edilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

Görüşme; en sık kullanılan nitel yöntemdir. Bogdan ve Biklen (1992);

“İnsanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan, oldukça güçlü bir yöntemdir.”

şeklinde görüşmeyi tanımlamıştır. Görüşme; pek çok boyutu kapsamaktadır. Bunlardan bazıları; beceri, duyarlılık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplindir. Bu boyutlar göz önünde bulundurulduğunda görüşme hem sanat hem bilim olarak tanımlanabilir. (Patton, 1987, s. 108). Görüşme; ciddi bir amaç doğrultusunda yapılan, daha önceden hazırlanan soruların sorularak yanıtların alındığı, karşılıklı olan ve etkileşimli bir iletişim sürecini gerektiren bir yöntemdir (Steward ve Cash, 1985, s. 7). Araştırmada çalışmaya katılan akademisyenlere;

1. Genel olarak eğitim fakültesi dışında farklı fakülte mezunlarına Pedagojik Formasyon Eğitimi verilmesiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı, mezun ya da son sınıfta bulunan öğrenciler tarafından, iki eğitim-öğretim dönemi süresinde tamamlanabilmektedir. Bu süre (iki eğitim-öğretim dönemi) ve zamanlama (mezun ya da son sınıf öğrencileri) açısından düşünceleriniz nelerdir?
3. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programını öğretmenlik becerilerini kazandırma niteliği açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının size göre olumlu yönleri nelerdir?
5. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının size göre olumsuz yönleri nelerdir?
6. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına yönelik önerileriniz nelerdir?

sorularından oluşan görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanarak geçerliliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla 17 akademisyene uzman görüşü alınmak üzere sunulmuştur. Çetin (2012) görüşme tekniğine yönelik geçerlik ve güvenilirliği;

“Görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmalarda temel veri toplama aracı olarak araştırmacı diğer bir deyişle görüşmeci kullanıldığı için güvenilirlik görüşmecinin nitelikleri göz önünde bulundurularak incelenmektedir. Görüşmecinin soru soruş biçimi ve soruları aynı sözcüklerle sorup sormadığı verilerin içeriğini ve niteliğini etkilemektedir. Bu yüzden görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmalarda gerçek çalışmaya başlamadan önce görüşme protokolünün ve görüşmecinin pilot çalışmaya tabi tutulması gerekmektedir. Ayrıca görüşme süreci geçerliliği etkileyen önemli bir etkidir. Bu yüzden görüşülecek kişiyle güven ilişkisine girilmesi geçerliliği arttırmaktadır.”

şeklinde ifade etmektedir. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından 17 akademisyenle pilot uygulama çalışması yapılarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Son şekli verilen görüşme

formu altı maddeden oluşmaktadır. Bu görüşme formu ile akademisyenlerin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Görüşme formu; Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden 5 akademisyen; Biyoloji, Coğrafya, Fizik, Kimya, Matematik, Türkçe öğretmenliklerinde görev yapan 6 akademisyen ve Fen-Edebiyat Fakültesi Biyoloji, Coğrafya, Fizik, Kimya, Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde görev yapan 6 akademisyen olmak üzere toplam 17 akademisyene uygulanmıştır.

Öğretim görevlilerinin görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar, kendilerinden alınan izinle ses kaydı veya not alma yöntemleriyle alınmıştır. Ses kaydı veya not alma yöntemiyle elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, veriler araştırmanın alt problemlerine ve nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak yer verilmiştir. Bire bir alıntı olarak kullanılabilir ifadeler belirlenmiştir. Elde edilen nitel bulgular düzenlenmiştir. Daha sonra ilgili literatür kapsamında tartışılıp yorumlanmıştır.

3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları

3.3.2.1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğretmen Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi

Araştırmada veriler Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının değerlendirilmesine yönelik sorulardan oluşan bir ölçek aracılığıyla öğretmen adaylarından toplanmıştır.

Türkiye’ de öğretmen yeterlikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri” olmak üzere iki boyutta tanımlanmaktadır. 2590 sayılı Tebliğler Dergisi’ nde yayımlanarak yürürlüğe giren, YÖK eşgüdümünde 49 eğitim fakültesinin, Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı birimlerinin, sivil toplum kuruluşlarının ve sendika temsilcilerinin görüş, öneri ve eleştirileri alınarak hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerini kapsayan, 6 ana yeterlik (A-B-C-D-E-F), 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu 6 temel yeterlik alanı; 1) kişisel ve mesleki değerler, 2) öğrenciyi tanıma, 3) öğretme ve öğrenme süreci, 4) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, 5) okul, aile ve toplum ilişkileri ve 6) program içerik bilgisinden oluşmaktadır (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2016).

Ölçek geliştirmenin ilk aşamasında alanyazın incelenerek öğretmen adaylarının sahip olması gereken Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına yönelik yeterlikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda MEB tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri” Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı açısından irdelenmiş ve ölçekte kullanılabilecek ifadeler belirlenmiştir. Böylece 41 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur.

Oluşturulan 41 maddelik deneysel form, uzman görüşleri alınmak üzere konu alanında bilgi sahibi olan ve çalışma konusu hakkında bilgilendirilen Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri alanındaki 5 uzmana sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda aday ölçek oluşturulmaya çalışılmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda 4 madde (21, 23, 28, 30 numaralı maddeler) aynı anda birden fazla özelliği ölçtüğü (binişik) için ölçekten çıkarılmıştır. Bazı maddelerde ise anlaşılabilirliği arttırıcı düzenlemelere yer verilmiştir.

319 kişiye uygulanan ölçeğin KMO katsayısı .89, Bartlett Testi ise 3236,147 olarak hesaplanmış ve bu sonuç .000 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre 6 faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans %57.224 olarak bulunmuştur. Faktörler sırasıyla toplam varyansın %12.623, %10.292, %10.208, %8.556, %8.251, %7.264’ ünü açıklamaktadır. Faktörler şu şekilde isimlendirilmiştir; 1. Faktör, süreç (α:.793); 2. Faktör, değerlendirme (α:.810); 3. Faktör, planlama (α:.796); 4. Faktör, gelişim (α:.645); 5. Faktör, değerler (α:.701); 6. Faktör, materyal (α:.632). Alt ölçeklerin güvenilirlik katsayıları .632 ile .810 arasında değişmektedir. Süreç faktöründe 8 madde, Değerlendirme faktöründe 4 madde, Planlama faktöründe 5 madde, Gelişim faktöründe 4 madde, Değerler faktöründe 3 madde, Materyal faktöründe 3 madde bulunmaktadır. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .913 bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının, Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum arasında değişen 5’ li Likert tipi bir ölçek üzerinde kendilerini ifade etmeleri beklenilmiştir. Bu ölçek ile öğretmen adaylarının pedagojik yeterliklerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Son şekli verilen ölçek öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun olduğunuz/olacağınız bölüm, iş deneyimi gibi bilgilerin yer aldığı birinci bölüm ve 27 ölçek maddesinin yer aldığı ikinci bölüm olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

3.3.2.2. Ölçeğin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği örneklem büyüklüğünün uygunluğunu belirlemek için KMO ve Bartlett' s testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği KMO ve Bartlett' s Testi Analiz Sonuçları

KMO Ve Bartlett' s Testi Sonuçları		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlik Ölçüm Sonucu	.899	
Bartlett' in Küresellik Sınaması	Yaklaşık Ki-Kare	3236.147
	Sd	351
	P	.000

Tablo 7' de görüldüğü üzere araştırmada Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğretmen Yeterlikleri ölçeğine ait KMO değeri .899, bu örnekteki 319 kişilik evren büyüklüğünün yeterli olduğunu ve Bartlett' s testi sonuçları da $p < .05$; verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu değerler ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği Maddelerin Ortak Varyans Tablosu

Ortak Varyans (Communalities)							
Madde No	Faktör Yüğü	Madde No	Faktör Yüğü	Madde No	Faktör Yüğü	Madde No	Faktör Yüğü
M1	.553	M8	.485	M17	.506	M32	.459
M2	.607	M10	.491	M18	.733	M36	.582
M3	.618	M12	.558	M19	.564	M37	.724
M4	.560	M13	.635	M22	.563	M38	.723
M5	.523	M14	.651	M24	.500	M39	.576
M6	.743	M15	.548	M25	.471	M40	.515
M7	.680	M16	.395	M27	.489		

Analiz sonucunda 37 maddeyle ön uygulama yapılmıştır. 37 maddeye faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda .35 ve üzerindeki faktör değeri seçilmiştir. Bunun sonucunda hiçbir faktör altında yer almayan 9, 11, 20, 29 numaralı ölçek maddeleri çıkarılmıştır. Tekrar yapılan analiz sonucunda binişik olan 26, 31, 33, 34, 35, 41 numaralı ölçek maddeleri çıkartılmıştır. 37 maddeden oluşan

deneme ölçeğinde yapılan analizler sonucunda 27 madde kalmış ve 6 boyutlu bir ölçek elde edilmiştir.

Tablo 9. Toplam Varyans (Total Variance Explained)

Toplam Varyans									
Faktör	Dönüşümden Önceki Özdeğer			Kare Yüklemelerin Çıkarma Toplamları			Kare Yüklerin Dönme Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
1	8.477	31.397	31.397	8.477	31.397	31.397	3.416	12.653	12.653
2	1.832	6.786	38.183	1.832	6.786	38.183	2.779	10.292	22.946
3	1.643	6.083	44.266	1.643	6.083	44.266	2.756	10.208	33.154
4	1.267	4.694	48.960	1.267	4.694	48.960	2.310	8.556	41.709
5	1.184	4.385	53.345	1.184	4.385	53.345	2.228	8.251	49.960
6	1.047	3.879	57.224	1.047	3.879	57.224	1.961	7.264	57.224

Tablo 9 incelendiğinde açıklanan toplam varyans, dönüşümden önceki ve sonraki özdeğerleri vermekte ve 6 faktörün çıktığını göstermektedir. İlk faktör toplam varyansın %12.623' ünü, ikinci faktör %10.292' ini, üçüncü faktör %10.208' ini, dördüncü faktör %8.556' sını, beşinci faktör %8.251' ini, altıncı faktör 7.264' ünü açıklamaktadır. Özdeğerlerin açıkladıkları birikimli varyans miktarı toplam varyansın %57.224' üdür.

Varimax rotasyonuna dayalı analiz sonucunda ortaya çıkan faktörler ve yük değerleri tablo 10' da sunulmuştur.

Tablo 10. Varimax Rotasyonu Tablosu

	Döndürülmüş Faktör Matrisi ^a					
	Faktör					
	1	2	3	4	5	6
Öğrencilerin kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlayabilirim.	.629					
Öğrenme ortamını düzenlerken araç ve gereçlerin kullanım ilkelerini dikkate alabilirim.	.595					

Tablo 10: Devam

Öğretme-öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanabilirim.	.585	
Öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturabilirim.	.578	
Ders dışı etkinlikler için plan hazırlayabilirim.	.569	
Farklı ihtiyaçları dikkate alarak öğrenme etkinlikleri düzenleyebilirim.	.547	
Öğrencilerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçebilirim.	.544	.400
Öğretme-öğrenme sürecinde materyaller hazırlanırken öğrenci görüşlerini dikkate alabilirim.	.474	
Belirlenen kazanımları değerlendirebilmek için ölçme araçlarını geliştirebilirim.		.800
Belirlenen kazanımları değerlendirebilmek için ölçme araçlarını uygulayabilirim.		.778
Çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirleyebilirim. (Portfolyo, kavram haritaları, gezi, gözlem, görüşme vb.)		.629
Bireysel ölçme ve değerlendirme etkinliklerine öğrencileri dahil edecek stratejiler kullanabilirim.		.606
Ders planında kullanacağım kaynak, materyal ve teknolojileri belirtebilirim.		.709
Ders planında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtebilirim.		.706
Ders planında amaca uygun etkinlikleri belirtebilirim.		.647
Ders planında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirtebilirim.	.381	.514
Ders planında amaç ve kazanımların neler olacağını belirleyebilirim.	.401	.494

Tablo 10: Devam

Öğrencinin gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını uygun araçlar kullanarak belirleyebilirim.	.745
Gelişim ilkeleri ile gelişim alanlarının özelliklerini bilir ve uygulamalara yansıtabilirim.	.723
Öğretme-öğrenme sürecini bireysel farklılıklara göre planlayabilir ve uygulayabilirim.	.714
Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapabilirim.	.394 .547
Öğrencilerin sahip olduğu değerlere saygı gösterebilirim.	.794
Öğrencinin fikirlerine, ürettiklerine değer verebilirim.	.783
Öğrencinin kendini ifade edebileceği fırsatlar sunabilirim.	.641
Hazırlanan materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat edebilirim.	.782
Öğrencilerin materyal hazırlama ve geliştirmelerine fırsatlar vererek onlarda yaratıcılığın ve estetik anlayışın gelişmesine katkıda bulunabilirim.	.641
Materyal hazırlarken kullanışlı ve ekonomik olmasına dikkat edebilirim.	.601
a. Rotasyon 6 faktörde birleşti.	

Varimax rotasyonuna dayalı analiz sonucunda; 1. faktörde yer alan 8 maddenin rotasyon sonucunda açıkladığı varyans %12.653, 2. faktörde yer alan 4 maddenin rotasyon sonucunda açıkladığı varyans %10.292, 3. faktörde yer alan 5 maddenin rotasyon sonucunda açıkladığı varyans %10.208, 4. faktörde yer alan 4 maddenin rotasyon sonucunda açıkladığı varyans %8.556, 5. faktörde yer alan 3 maddenin rotasyon sonucunda açıkladığı varyans 8.251, 6. faktörde yer alan 3 maddenin rotasyon sonucunda açıkladığı varyans %7.264' tür.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği Güvenirlilik Analizi Tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 11. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonucu

Güvenirlik Analizi	
Cronbach' s Alpha	Madde Sayısı
.913	27

Cronbach Alpha değeri .913 olduğundan, verilerin güvenirliliği oldukça yüksektir. Bir ölçme sonucunun geçerli sayılabilmesinin ilk koşulu güvenilir olmasıdır. Geçerlik için erişilebilecek en üst sınır güvenirlilik katsayısının kareköküdür. Yani bu ölçeğin geçerlik değeri .95' tir. Güvenirlilik geçerlik için bir üst sınır belirlese de hiçbir zaman geçerliği garantileyemez. Bu sebeple, hazırlanan ölçek alanında uzman akademisyenlerden görüş alınarak içerik geçerliği denetlenmiştir (Karasar,2005:151-152).

Tablo 12. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterlikleri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktörler	Cronbach' s Alpha	Madde Sayısı
1. Faktör – Süreç	.808	8
2. Faktör - Değerlendirme	.817	4
3. Faktör - Planlama	.803	5
4. Faktör - Gelişim	.723	4
5. Faktör - Değerler	.723	3
6. Faktör - Materyal	.662	3
Genel	.913	27

Ölçme aracının her alt boyutu için iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Yapılan bu analizler sonunda, Faktör 1 için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .808, madde sayısı 8; Faktör 2 için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .817, madde sayısı 4; Faktör 3 için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .803, madde sayısı 5; Faktör 4 için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .723, madde sayısı 4; Faktör 5 için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .723 ve madde sayısı 3; Faktör 6 için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .662, madde sayısı 3 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Nitel ve Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı çerçevesinde ölçek ile toplanan verilerin gerekli istatistiksel analizleri SPSS 22.0 programı ile yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının yeterliklerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen ve 27 maddeden oluşan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği 319 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilerde ise betimsel analizden yararlanılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarından ve akademisyenlerden araştırmanın amacı doğrultusunda alınan bilgilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular iki ana başlık altında sunulmuştur.

- Nicel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular
 - ✓ Birinci alt probleme yönelik Balıkesir Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerine göre Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının yeterlik düzeyine ilişkin betimsel analizi.
 - ✓ İkinci alt probleme yönelik Balıkesir Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına yönelik yeterliklerinin öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere (cinsiyete, mezun oldukları/olacakları bölüme, iş deneyimine ve yeterlik alanları boyutlarına) göre incelenmesi.
- Nitel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular
 - ✓ Üçüncü alt probleme yönelik Balıkesir Üniversitesi akademisyenlerinin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına yönelik görüşleri.

4.1. Nicel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde birinci alt probleme yönelik Balıkesir Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerine göre Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının yeterlik düzeyine ilişkin betimsel analizi yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğe ait betimsel analiz tablosu Tablo 13' te verilmiştir.

Tablo 13. Betimsel Analiz Sonuçları

Betimsel Analiz Tablosu									
	N	Minimum	Maksimum	Ort.	SS	Çarpıklık		Sivrilik	
						Std.	Hata	Std.	Hata
						Statistic	Statistic	Statistic	Statistic
m1	319	1.00	5.00	3.89	.73	-.935	.137	2.080	.272
m2	319	2.00	5.00	4.02	.64	-.601	.137	1.415	.272
m3	319	2.00	5.00	4.06	.66	-.456	.137	.616	.272
m4	319	2.00	5.00	4.24	.58	-.279	.137	.558	.272
m5	319	2.00	5.00	4.46	.56	-.520	.137	-.089	.272
m6	319	3.00	5.00	4.67	.49	-.971	.137	-.478	.272
m7	319	3.00	5.00	4.61	.54	-.970	.137	-.110	.272
m8	319	1.00	5.00	4.13	.68	-.600	.137	1.192	.272
m10	319	2.00	5.00	4.21	.66	-.590	.137	.726	.272
m12	319	2.00	5.00	4.23	.64	-.462	.137	.377	.272
m13	319	1.00	5.00	4.24	.65	-.832	.137	2.178	.272
m14	319	3.00	5.00	4.33	.61	-.325	.137	-.650	.272
m15	319	2.00	5.00	4.19	.62	-.308	.137	.181	.272
m16	319	1.00	5.00	4.18	.73	-.722	.137	.810	.272
m17	319	1.00	5.00	4.30	.71	-.940	.137	1.379	.272
m18	319	1.00	5.00	4.45	.63	-1.143	.137	2.823	.272
m19	319	1.00	5.00	4.25	.74	-1.043	.137	1.964	.272
m22	319	2.00	5.00	4.24	.62	-.526	.137	.908	.272
m24	319	1.00	5.00	4.11	.75	-.628	.137	.530	.272
m25	319	2.00	5.00	4.21	.59	-.280	.137	.461	.272
m27	319	1.00	5.00	4.14	.72	-.931	.137	2.100	.272
m32	319	2.00	5.00	4.25	.62	-.391	.137	.177	.272
m36	319	1.00	5.00	4.05	.79	-.594	.137	.450	.272
m37	319	1.00	5.00	3.92	.80	-.703	.137	1.124	.272
m38	319	1.00	5.00	4.08	.69	-1.072	.137	3.347	.272
m39	319	2.00	5.00	4.07	.69	-.442	.137	.275	.272
m40	319	1.00	5.00	4.04	.72	-.613	.137	1.150	.272
Materyal	319	2.00	5.00	4.33	.53	-.605	.137	.819	.272
Değerler	319	3.33	5.00	4.58	.42	-.654	.137	-.580	.272
Gelişim	319	2.50	5.00	4.05	.46	-.043	.137	.764	.272

Tablo 13: Devam

Planlama	319	2.80	5.00	4.24	.47	-.121	.137	-.331	.272
Değerlendirme	319	1.50	5.00	4.03	.59	-.455	.137	1.055	.272
Süreç	319	2.25	5.00	4.16	.44	-.168	.137	.498	.272
GENEL ORT	319	3.07	5.00	4.21	.36	.034	.137	-.356	.272

Araştırmada 1. faktör öğrenme-öğretme etkinlikleri ile ilgili Süreç boyutunu oluşturmaktadır. Bu faktör altında 8 madde yer almaktadır. Süreç boyutunun Genel Ortalaması 4.16, ss .44' tür. Bu boyut altında öğrencilerin görüşleri kendilerini yeterli hissettiklerini göstermektedir. Bu boyutta 32. madde "Öğrencilerin kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlayabilirim." olarak ifade edilen madde en yüksek ortalamaya sahiptir (A.O.=4.25, ss=.62). Süreç boyutunda en düşük değere sahip olan madde ise 40. madde "Öğrencilerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçebilirim." olarak ifade edilen maddedir. Bu maddenin A.O.=4.04, ss=.72' dir.

Araştırmada 2. faktör eğitim-öğretim sürecindeki değerlendirme etkinlikleri ile ilgili Değerlendirme boyutunu oluşturmaktadır. Bu faktör altında 4 madde yer almaktadır. Değerlendirme boyutunun Genel Ortalaması 4.03, ss .59' dur. Bu boyut altında öğrencilerin görüşleri kendilerini yeterli hissettiklerini göstermektedir. Bu boyutta 38. madde "Belirlenen kazanımları değerlendirebilmek için ölçme araçlarını uygulayabilirim." olarak ifade edilen madde en yüksek ortalamaya sahiptir (A.O.=4.08, ss=.69). Değerlendirme boyutunda en düşük değere sahip olan madde ise 37. madde "Belirlenen kazanımları değerlendirebilmek için ölçme araçlarını geliştirebilirim." olarak ifade edilen maddedir. Bu maddenin A.O.=3.92, ss=.80' dir.

Araştırmada 3. faktör dersi planlama ile ilgili Planlama boyutunu oluşturmaktadır. Bu faktör altında 5 madde yer almaktadır. Planlama boyutunun Genel Ortalaması 4.24, ss .47' dir. Bu boyut altında öğrencilerin görüşleri kendilerini yeterli hissettiklerini göstermektedir. Bu boyutta 14. madde "Ders planında kullanacağım kaynak, materyal ve teknolojileri belirtebilirim." olarak ifade edilen madde en yüksek ortalamaya sahiptir (A.O.=4.33, ss=.61). Planlama boyutunda en düşük değere sahip olan madde ise 15. madde "Ders planında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirtebilirim." olarak ifade edilen maddedir. Bu maddenin A.O.=4.19, ss=.62' dir.

Araştırmada 4. faktör öğrencinin gelişimi ile ilgili Gelişim boyutunu oluşturmaktadır. Bu faktör altında 4 madde yer almaktadır. Gelişim boyutunun Genel

Ortalaması 4.05, ss .46' dir. Bu boyut altında öğrencilerin görüşleri kendilerini yeterli hissettiklerini göstermektedir. Bu boyutta 4. madde "Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapabilirim." olarak ifade edilen madde en yüksek ortalamaya sahiptir (A.O.=4.24, ss=.58). Gelişim boyutunda en düşük değere sahip olan madde ise 1. madde "Gelişim ilkeleri ile gelişim alanlarının özelliklerini bilir ve uygulamalara yansıtabilirim." olarak ifade edilen maddedir. Bu maddenin A.O.=3.89, ss=.73' tür.

Araştırmada 5. faktör öğrencinin değerleri ile ilgili Değerler boyutunu oluşturmaktadır. Bu faktör altında 3 madde yer almaktadır. Değerler boyutunun Genel Ortalaması 4.58, ss .42' dir. Bu boyut altında öğrencilerin görüşleri kendilerini yeterli hissettiklerini göstermektedir. Bu boyutta 6. madde "Öğrencinin fikirlerine, ürettiklerine değer verebilirim." olarak ifade edilen madde en yüksek ortalamaya sahiptir (A.O.=4.67, ss=.49). Değerler boyutunda en düşük değere sahip olan madde ise 5. madde "Öğrencinin kendini ifade edebileceği fırsatlar sunabilirim." olarak ifade edilen maddedir. Bu maddenin A.O.=4.46, ss=.56' dir.

Araştırmada 6. faktör ders materyali hazırlama ile ilgili Materyal boyutunu oluşturmaktadır. Bu faktör altında 3 madde yer almaktadır. Değerler boyutunun Genel Ortalaması 4.33, ss .53' dir. Bu boyut altında öğrencilerin görüşleri kendilerini yeterli hissettiklerini göstermektedir. Bu boyutta 18. madde "Hazırlanan materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat edebilirim." olarak ifade edilen madde en yüksek ortalamaya sahiptir (A.O.=4.45, ss=.63). Materyal boyutunda en düşük değere sahip olan madde ise 19. madde "Öğrencilerin materyal hazırlama ve geliştirmelerine fırsatlar vererek onlarda yaratıcılığın ve estetik anlayışın gelişmesine katkıda bulunabilirim." olarak ifade edilen maddedir. Bu maddenin A.O.=4.25, ss=.74' tür.

4.2.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ikinci alt probleme yönelik Balıkesir Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına yönelik yeterliklerinin cinsiyet, mezun oldukları/olacakları bölüm, iş deneyimi ve yeterlik alanları boyutları ile ilgili ilişkisine ait analizler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda belirtilmiştir.

4.2.1.1. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Analizi

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterliklerinin cinsiyete göre, farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Levene istatistiği sonuçları Tablo 14' te gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	Ort.	SS	Levene		sd	t	p
					F	Anlamlılık			
Materyal	Kadın	222	4.34	.55	1.508	.220	317	.593	.553
	Erkek	97	4.31	.48					
Değerler	Kadın	222	4.59	.42	.032	.857	317	.428	.669
	Erkek	97	4.56	.43					
Gelişim	Kadın	222	4.06	.44	1.683	.195	317	.523	.601
	Erkek	97	4.03	.50					
Planlama	Kadın	222	4.24	.45	2.203	.139	317	.131	.896
	Erkek	97	4.25	.52					
Değerlendirme	Kadın	222	4.04	.56	4.953	.027*			
	Erkek	97	4.02	.67			157.675	.265	.791
Süreç	Kadın	222	4.17	.40	5.652	.018*			
	Erkek	97	4.15	.51			150.360	.209	.835
GENEL ORT	Kadın	222	4.21	.37	2.896	.090	317	.372	.710
	Erkek	97	4.19	.40	1.508				

*p<.05

Yapılan Levene istatistiği sonucunda araştırma boyutları incelendiğinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterliklerinde cinsiyet açısından değerlendirme ve süreç boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık (p>.05) bulunmuştur.

Yapılan Levene istatistiği sonucunda araştırma boyutları incelendiğinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterliklerinde cinsiyet açısından yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05).

4.2.1.2. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Yeterliklerinin Mezun Olunan/Olunacak Bölümlere Göre Analizi

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterliklerinin mezun oldukları/olacakları bölümlere göre, farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla Robust testi yapılmıştır.

Bölüm değişkeni açısından analiz sonuçlarında Müzik ve İngilizce branşlarında Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılan öğrencilerin sınırlı olduğu (5 kişi) belirlenmiştir. Bu branşların evreni yeterince temsil edemeyeceği uzman görüşüyle belirlenerek analizden çıkarılmış 314 öğretmen adayıyla araştırmaya devam edilmiştir.

Tablo 15. Mezun Olunan/Olunacak Bölüm Değişkeni Açısından Öğretmen Adayları Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		N	Ort.	SS	Minimum	Maksimum
Materyal	Biyoloji	34	4.33	.52	2.33	5.00
	Coğrafya	53	4.30	.65	2.00	5.00
	Fizik	16	4.50	.53	3.67	5.00
	Kimya	33	4.36	.43	3.67	5.00
	Matematik	58	4.18	.48	3.00	5.00
	Tarih	55	4.37	.55	3.00	5.00
	Türk Dili ve Edebiyatı	65	4.39	.47	3.33	5.00
	Toplam	314	4.33	.53	2.00	5.00
Değerler	Biyoloji	34	4.55	.40	3.67	5.00
	Coğrafya	53	4.55	.46	3.67	5.00
	Fizik	16	4.52	.49	3.33	5.00
	Kimya	33	4.63	.44	3.33	5.00
	Matematik	58	4.51	.42	3.33	5.00
	Tarih	55	4.58	.41	3.67	5.00
	Türk Dili ve Edebiyatı	65	4.67	.35	4.00	5.00
	Toplam	314	4.58	.42	3.33	5.00

Tablo 15: Devam

Gelişim	Biyoloji	34	4.18	.43	3.25	5.00
	Coğrafya	53	4.07	.50	2.50	5.00
	Fizik	16	4.14	.41	3.75	5.00
	Kimya	33	3.85	.42	2.75	4.75
	Matematik	58	4.08	.44	3.00	5.00
	Tarih	55	3.99	.49	2.50	5.00
	Türk Dili ve Edebiyatı	65	4.07	.44	2.75	5.00
	Toplam	314	4.05	.46	2.50	5.00
Planlama	Biyoloji	34	4.31	.48	3.20	5.00
	Coğrafya	53	4.26	.48	3.00	5.00
	Fizik	16	4.19	.43	3.40	5.00
	Kimya	33	4.08	.55	2.80	5.00
	Matematik	58	4.23	.44	3.20	5.00
	Tarih	55	4.25	.48	3.20	5.00
	Türk Dili ve Edebiyatı	65	4.28	.44	3.00	5.00
	Toplam	314	4.24	.47	2.80	5.00
Değerlendirme	Biyoloji	34	4.15	.43	3.25	5.00
	Coğrafya	53	3.91	.78	1.50	5.00
	Fizik	16	4.16	.63	3.25	5.00
	Kimya	33	3.84	.48	2.75	4.75
	Matematik	58	4.13	.48	3.50	5.00
	Tarih	55	4.02	.66	2.00	5.00
	Türk Dili ve Edebiyatı	65	4.09	.54	2.50	5.00
	Toplam	314	4.04	.59	1.50	5.00
Süreç	Biyoloji	34	4.19	.33	3.38	4.88
	Coğrafya	53	4.14	.51	3.25	5.00
	Fizik	16	4.15	.48	3.50	4.88
	Kimya	33	4.09	.42	2.88	4.75
	Matematik	58	4.11	.42	3.25	5.00
	Tarih	55	4.27	.42	3.50	5.00
	Türk Dili ve Edebiyatı	65	4.16	.46	2.25	5.00
	Toplam	314	4.16	.44	2.25	5.00
GENEL ORT	Biyoloji	34	4.26	.30	3.63	4.89
	Coğrafya	53	4.18	.43	3.30	5.00

Tablo 15: Devam

Fizik	16	4.24	.38	3.67	4.89
Kimya	33	4.11	.32	3.37	4.67
Matematik	58	4.18	.35	3.52	5.00
Tarih	55	4.23	.36	3.48	4.93
Türk Dili ve Edebiyatı	65	4.24	.35	3.07	4.96
Toplam	314	4.21	.36	3.07	5.00

Anova analiz sonuçları incelendiğinde materyal boyutunda en yüksek ortalamaya 4.50 ile fizik bölümü öğrencileri sahiptir. Değerler boyutunda en yüksek ortalamaya 4.67 ile Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencileri sahiptir. Gelişim boyutunda en yüksek ortalamaya 4.18 ile biyoloji bölümü öğrencileri sahiptir. Planlama boyutunda en yüksek ortalamaya 4.31 ile biyoloji bölümü öğrencileri sahiptir. Değerlendirme boyutunda en yüksek ortalamaya 4.16 ile fizik bölümü öğrencileri sahiptir. Süreç boyutunda en yüksek ortalamaya 4.27 ile tarih bölümü öğrencileri sahiptir. Anova analiz sonuçlarının geneli incelendiğinde tüm boyutlarda en yüksek ortalamaya 4.26 ile biyoloji bölümü öğrencileri sahiptir.

Varyansların homojenliğini belirlemek için robust testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16' da verilmiştir.

Tablo 16. Varyansların Homojenliği

	Test	İstatistik	sd1	sd2	p
Materyal	Brown-Forsythe	1.297	6	223.779	.260
Değerler	Brown-Forsythe	.867	6	189.958	.520
Gelişim	Brown-Forsythe	1.944	6	254.059	.074
Planlama	Brown-Forsythe	.837	6	234.136	.543
Değerlendirme	Brown-Forsythe	1.764	6	201.667	.108
Sürec	Brown-Forsythe	.844	6	205.834	.537
GENEL ORT	Brown-Forsythe	.810	6	219.714	.563

Yapılan robust testine göre tüm alt boyutlarda varyanslar homojen olduğundan ($p > .05$) tek yönlü varyans analizi(ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda farklılığın olması durumunda tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17' de verilmiştir.

Tablo 17. ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Materyal	Gruplar Arası	2.119	6	.353	1.283	.265
	Grup İçi	84.542	307	.275		
	Toplam	86.661	313			
Değerler	Gruplar Arası	.957	6	.160	.915	.485
	Grup İçi	53.552	307	.174		
	Toplam	54.510	313			
Gelişim	Gruplar Arası	2.324	6	.387	1.876	.084
	Grup İçi	63.361	307	.206		
	Toplam	65.685	313			
Planlama	Gruplar Arası	1.126	6	.188	.844	.537
	Grup İçi	68.248	307	.222		
	Toplam	69.374	313			
Değerlendirme	Gruplar Arası	3.591	6	.599	1.726	.114
	Grup İçi	106.450	307	.347		
	Toplam	110.041	313			
Süreç	Gruplar Arası	.963	6	.161	.835	.543
	Grup İçi	59.010	307	.192		
	Toplam	59.973	313			
GENEL ORT	Gruplar Arası	.617	6	.103	.796	.574
	Grup İçi	39.660	307	.129		
	Toplam	40.277	313			

Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterliklerinin mezun oldukları/olacakları bölümlere göre, farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) sonucunda materyal boyutunda, değerler boyutunda, gelişim boyutunda, planlama boyutunda, değerlendirme boyutunda, süreç boyutunda ve tüm boyutların geneline bakıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Buna göre; Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) sonucunda Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterliklerinin mezun oldukları/olacakları bölümlere göre farklılaşmadığı görülmektedir.

4.2.1.3. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Yeterliklerinin İş Deneyimlerine Göre Analizi

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterliklerinin iş deneyimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla T-Testi (Independent Samples Test) kullanılmıştır.

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterliklerinin İş Deneyimi Açısından T-Testi Analizi Sonuçları

		N	Ort.	ss	Levene testi		t	sd	p
					F	p			
Materyal	Var	171	4.3470	.51811	.784	.377	.658	312	.511
	Yok	143	4.3077	.53672					
Değerler	Var	171	4.5848	.42908	1.159	.282	.240	312	.810
	Yok	143	4.5734	.40421					
Gelişim	Var	171	4.0877	.45332	.561	.454	1.559	312	.120
	Yok	143	4.0070	.46150					
Planlama	Var	171	4.2409	.46320	.285	.594	.033	312	.974
	Yok	143	4.2392	.48135					
Değerlendirme	Var	171	4.0804	.56857	.031	.859	1.381	312	.168
	Yok	143	3.9878	.61904					
Süreç	Var	171	4.1667	.46177	1.910	.168	.170	312	.865
	Yok	143	4.1582	.40868					
GENEL ORT	Var	171	4.2224	.36074	.050	.823	.840	312	.402
	Yok	143	4.1883	.35667					

Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterliklerinin iş deneyimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan T-Testi (Independent Samples Test) sonucunda materyal, değerler, gelişim, planlama, değerlendirme, süreç boyutunda ve genel olarak tüm boyutlara bakıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bunun sonucunda Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterliklerinin öğretmen adaylarının iş deneyimine göre değişmediği söylenebilir.

4.2.1.4. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterlikleri ile İlgili Görüşlerinin Yeterlik Alanları Boyutlarıyla İlişkisi

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterlikleri ile ilgili görüşlerinin yeterlik alanları boyutlarında ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi kullanılmıştır.

Tablo 19. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Yeterlikleri ile İlgili Görüşleri ile Yeterlik Alanları Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi

	Materyal	Değerler	Gelişim	Planlama	Değerlendirme	Süreç
Değerler	.377**					
Gelişim	.238**	.224**				
Planlama	.516**	.410**	.436**			
Değerlendirme	.450**	.272**	.363**	.558**		
Süreç	.515**	.434**	.410**	.629**	.576**	
GENEL ORT	.679**	.556**	.600**	.827**	.766**	.873**

Korelasyon analizi sonucuna göre Değerler boyutu ile Materyal boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki ($r=.377$) vardır. Gelişim boyutu ile Materyal boyutu ve Değerler boyutu arasında sırasıyla pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.238$ ve $r=.224$) vardır. Planlama boyutu ile Materyal boyutu, Değerler boyutu ve Gelişim boyutu arasında sırasıyla pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki ($r=.516$, $r=.410$, $r=.436$) vardır. Değerlendirme boyutu ile Materyal boyutu, Gelişim boyutu ve Planlama boyutu arasında sırasıyla pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki ($r=.450$, $r=.363$, $r=.558$) vardır. Değerlendirme boyutu ile Değerler boyutu arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.272$) vardır. Süreç boyutu ile Materyal boyutu, Değerler boyutu, Gelişim boyutu, Planlama boyutu ve Değerlendirme boyutu arasında sırasıyla pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki ($r=.515$, $r=.434$, $r=.410$, $r=.629$, $r=.576$) vardır.

4.2. Nitel Verilerin Analizine İlişkin Bulgular

4.2.1. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde üçüncü alt probleme yönelik Balıkesir Üniversitesi akademisyenlerinin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına yönelik görüşleri sorulan sorulara göre; olumlu-olumsuz görüşleri ve önerileri olmak üzere aşağıda belirtilmiştir.

Görüşme formunda yer alan “Genel olarak eğitim fakültesi dışında farklı fakülte mezunlarına Pedagojik Formasyon Eğitimi verilmesiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?” şeklindeki birinci soruya 17 akademisyenden 8’ i olumlu görüş belirtirken, 9’ u olumsuz görüş belirtmiştir.

A6 olumlu görüşünü “Türkiye standartlarında bunun verilmesini gayet doğal görüyorum. Çünkü her ne kadar öğretmenlik için eğitim fakülteleri olsa da yıllarca bu açığı kapatamadılar. Belli branşlarda öğretmen açığının kapatılmasının ardından bu bir problem olarak ortaya çıktı. Aslında formasyon eğitimini almakla öğretmen olunmuyor. Öğrenciler arasında eleme devam ediyor. Eşit şartlarda yapılan bir yarış olması durumunda bunda da bir problem yok. En iyi olanlar öğretmen olsun.” şeklinde belirtmiştir.

A10 ise olumsuz görüşünü “Pedagojik formasyon eğitimi verilmemeli. Bu durum özellikle eğitim fakültesinde kimya eğitiminde okuyan öğrencilerde “biz de daha düşük bir puanla fen edebiyat fakültesini tercih edip bu eğitimle öğretmen olsaydık” şeklinde düşündükleri için motivasyonları düşüyor. Ayrıca eğitim fakültelerinin önemi düşüyor. Nasıl mühendislik fakültesi mühendis yetiştiriyorsa eğitim fakültesi de öğretmen yetiştirmeli. Herkes öğretmen olamaz, burada okuyan öğrenciler beş yılda bu eğitimi alarak bu becerileri kazanıyor. Alanla birlikte süreç boyunca bu eğitim verilmeli.” şeklinde ifade etmiştir.

A14 ise “Pedagojik formasyon ihtiyacının neden kaynaklandığı önemli. Öğretmen ihtiyacı olan ve olmayan alanlar var. Ancak şimdiye kadar ihtiyaç gibi gösterilse de işsizlik kaygısı, bazı kesimlerin baskısı vb. nedenlerle bu sertifika programı uygulandı. Türkiye’ de öğretmen yetiştirmenin geçmişten bugüne önemli bir geleneği vardır. Gelişip çağdaşlaşması gereken, deneyimlenmesi gereken bir süreçtir. Ancak bu noktada çok başlı bir şekilde bu düzenin devam ediyor olması çok tutarlı görünmüyor. Daha önceleri de öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla diğer fakültelere bu imkân sağlanmış. Yaklaşık elli yıllık sürece baktığımızda kararlı bir şekilde işleyiş göstermiyor. Programın böyle farklı alanlara açılmasında dünyada farklı uygulamalar var. Bunlar incelenmeli. Politik süreçlerden ziyade ihtiyaca yönelik çalışmalar yapılmalı.” şeklinde önerisini dile getirmiştir.

Görüşme formunda yer alan “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı mezun ya da son sınıfta bulunan öğrenciler tarafından iki eğitim-öğretim dönemi süresinde tamamlanabilmektedir. Bu süre (iki eğitim-öğretim dönemi) ve zamanlama (mezun ya da son sınıf öğrencileri) açısından düşünceleriniz nelerdir?” şeklindeki ikinci soruya 17 akademisyenden 4’ ü olumlu görüş belirtirken, 13’ ü

olumsuz görüş belirtmiştir. Ayrıca eğitim bilimleri akademisyenlerinin tamamının olumsuz görüş belirttiği görülmüştür.

A4 olumlu görüşünü “...eğitim fakültesine devam eden öğrenciler yaz okulunda üst sınıf derslerini alarak dönem azaltmaya çalışabiliyor ya da süre olarak onlar da formasyon derslerini yaz okulları sayesinde daha kısa sürede alabiliyor. Burada önemli olan bu eğitimin nasıl uygulandığıdır. Sonuç olarak tüm dersler alınıyorsa bir sıkıntı yok demektir.” şeklinde belirtmiştir.

A10 ise olumsuz görüşünü “...belli başlı dersler verince öğretmen olunmaz. Burada beş yılda öğretmen olunuyor. Birinci sınıfta beş dakika öğrencinin anlattığı konuyu son sınıfta tekrar anlattırıldığında aradaki farkı gözlemleyebiliyoruz. Bu nedenle iki dönemde tamamlanması doğru değil, süreç boyunca alan eğitimi ile birlikte formasyon eğitimi de devam etmeli.” şeklinde ifade etmiştir.

A13 ise olumsuz görüşünü “...mutlaka sorun oluyor. Mesela ben eğitim psikolojisi dersini verirken başka bir hoca da öğretim ilke ve yöntemleri dersini veriyor. Biri diğerinin ön koşuluken aynı anda öğrencinin bu dersi alması hazırbulunuşluk açısından öğrencinin yetersiz kalmasına ön koşul bilgilerinin yetersiz olmasına sebep olabiliyor. Öğrenciler temel kavramlardan, ölçme-değerlendirmeden, yöntem-tekniklerden, öğrenci özelliklerinden habersiz kalıyor. Bu aynı anda toplama-çıkarma-çarpma-bölme öğretmeye benziyor.” şeklinde ifade etmiştir.

A11 ise “...öğretmenlik duygusal boyutu olan bir meslek ve ilk sınıftan itibaren öğretmenlik hissi kazanılır ve bu bir süreci gerektirir. İki dönemde bu eğitimin verilmeye çalışılması öğrencilerde bu hissiyatın gelişmesi için yeterli değil. Bu eğitim öğrenimleri devam eden öğrenciler için daha uzun bir süreci kapsamalıdır. Mezun durumdaki öğrenciler özel sektörde çalışarak bu tecrübe ve hissiyatı kazanmış olabiliyor. Ancak okula devam eden öğrenciler için deneyim yaşayabilecekleri öğretmenlik mesleğini tanıyabilecekleri çalışmalarla ve içeriklerle eğitim verilmeli.” şeklinde önerisini dile getirmiştir.

Görüşme formunda yer alan “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programını öğretmenlik becerilerini kazandırma niteliği açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklindeki üçüncü soruya 17 akademisyenden 9’ u olumlu görüş belirtirken, 8’ i olumsuz görüş belirtmiştir.

A15 olumlu görüşünü “...formasyon her zaman öğretmenlik becerisi kazandırır. Dershanelerde tutulan, sevilen ve buraya formasyon programına katılan

öğretmenler var. Bu öğretmenler derslere başladığımızda güdüleme, pekiştirme, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene vb. pek çok şeye dikkat etmediklerini, hiç yapmadıklarını, bazılarını ise bilmeden derslerinde yaptıklarını söylüyorlar. Ne kadar sürede, nasıl dersleri verdiğiine bağlı olarak kazandırdığın beceriler değişir. Bir öğretim üyesinin derste duruşu, ders işleyişi vb. ile rol model olması bile öğretmenlik becerisini kazandırmada oldukça önemlidir.” şeklinde belirtmiştir.

A6 ise olumsuz görüşünü “...iki yarıyıldan verilen bir eğitim süresiyle öğretmenlik becerilerinin kazanılabileceğini düşünmüyorum. Öğretmenlik esas olarak sınıfta öğrenilir. Ancak sınıfa girebilmek için de öncesinde belli kazanımların elde edilmiş olması gerekir. Bir diğeri de öğretmenlik bir gönül işidir. Eğer bu programlarda öğrencilere bu noktada bir kazanım sağlanıyorsa bu bir başarıdır. Ancak öğrencilerde dışarıdan gördüğümüz kadarıyla bu noktada bir kazanım gözüküyor. Tam tersi sadece bir zorunluluk olarak bu derslere gidiyorlar. Öğretmenlik becerileriyle ilgili çok da geliştirici bir etkisi yok gibi.” şeklinde ifade etmiştir.

A7 ise “...alan eğitimcisi olmayan biri alan dışında ders verebiliyor. Eğer akademisyen bu alanda kendini geliştirirse yararlı olabilir. Mesela hemşirelik bölümü öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine girecek farklı alandaki akademisyen uzman akademisyenlerden bilgi toplamalı, o alandaki dersleri incelemeli, öğretmen olduktan sonra neler yaptıklarına dair incelemeler yapmalı gibi araştırmalardan sonra dersi vererek öğretmenlik becerilerini öğrencilere kazandırabilir.” şeklinde önerisini dile getirmiştir.

Görüşme formunda yer alan “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının size göre olumlu yönleri nelerdir?” şeklindeki dördüncü soruya 17 akademisyenden 14’ ü olumlu görüş belirtirken, 3’ ü programın hiçbir olumlu yönünün olmadığı görüşünü belirtmiştir.

A1 olumlu görüşünü “...farklı fakülte mezunlarına farklı bir iş kolunun açılmış olması, bir umut kapısı olması. Ayrıca gerçekten öğretmen olabilecek kabiliyette olup eğitim fakültesine girememiş öğrencilerin bu program sayesinde kazanılabilmeleri.” şeklinde belirtmiştir.

A9 ise olumlu görüşünü “...öğretmen kadroları belli. Bir değil on kişi sınava girdiğinde kaliteli bir sınav yapılırsa kaliteli bir öğretmen kazanılmış olur. Yani öğretmen niteliği artmış olacaktır.” şeklinde belirtmiştir.

A14 ise olumlu görüşünü “...geçmiş yıllarda formasyonsuz atamalar yapıldı. Bu durum yerine en azından işleyişi anlaması, süreci anlaması açısından formasyon eğitimi sertifika programının olması olumlu yanı olarak düşünülebilir. Yani en azından kişi ne yapacağını bilmesi açısından eğitimde deneme yanılma yaparak öğrenmesinin önüne geçilmesi açısından bu eğitim verilmeli. Öğrenciler insan insana ilişkiyi burada öğretmenlik meslek bilgisini edindiklerinde anlayabiliyorlar. Sadece alan bilgisi sahibi olmanın öğretmenlikte yeterli olmadığına farkına varıyorlar ve farklı açılardan bakmaya başlıyorlar.” şeklinde belirtmiştir.

A12 ise olumsuz görüşünü “...bence hiçbir olumlu yönü yok. Artık pek çok öğrenci eğitim fakültesine giremediğinde FEF’ i tercih ederek öğretmen olmaya çalışıyor.” şeklinde ifade ederken, A16 “...hiçbir olumlu yönü yok. Sadece atanamayan öğretmen sayısı artıyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Görüşme formunda yer alan “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının size göre olumsuz yönleri nelerdir?” şeklindeki beşinci soruya 17 akademisyenden sadece A3 “...doğru kişilere verildiği sürece herhangi bir olumsuz yönünü göremiyorum.” şeklinde görüş belirtirken diğer tüm akademisyenler programa yönelik olumsuz görüş belirtmiştir.

A6 olumsuz görüşünü “... programın olumsuz yönleri ücretli olması, çok kısa bir süre içerisinde (iki yarıyıl) verilmesi, öğrencilerin çok da fazla uygulama yapamaması, gittikleri okullarda ve eğitim fakültesinde iyi bir rehberlik/danışmanlık alamamaları vb. özelliklerdir.” şeklinde ifade etmiştir.

A7 ise olumsuz görüşünü “...alanlarında yetişen öğretim elemanı sayımız az. Bu da öğretim elemanlarının zaman zaman alanları dışında branşlara ders vermek zorunda kalmasına neden oluyor. Formasyon grupları çok kalabalık -altmış kişilik gruplar var- bu da sınıf takibini zorlaştırıyor. Formasyon alan öğrencilerin bazıları farklı illerden bu eğitime katılıyor. Bu nedenle devam problemi ortaya çıkıyor. Böyle bir durumda öğrencinin ödev vb. çalışmalarına bakarak durumunu değerlendiriyorum. Formasyon dersleri iş çıkışlarına göre ayarlandığı için dersler çok geç bitiyor (saat 10.00 gibi). Bu da öğrencilerdeki motivasyonun düşmesine neden oluyor. Öğrencileri sadece sınavla ölçüyoruz. Öğretmenlik uygulaması ise bir kere görülüyor. Öğrencilerin çoklu değerlendirme yapılma olanağı yok. Sınavların yanında haftalık ödevler, projeler, sunumlar vb. farklı çalışmalara yer verilmeli. Öğretmenlik sadece sınavla ölçülemez. Bu nedenle farklı bir anlayış geliştirilmeli. Açık uçlu sorular vb. farklı şekillerde değerlendirmeler yapılmalı. Ders içerikleri

yoğun olduğu için bir derste genelde iki öğrenciye konu veriliyor. Ders gitmesin diye. Normalde her derste bir öğrenci bir konu anlatmalı.” şeklinde ifade etmiştir.

A10 ise olumsuz görüşünü “...formasyon eğitiminin herkese verilmesi doğru değil. Ortalamalar çok düşük. Öğrencilerin seviyeleri düştüğü için algılayamıyor. Nitelikli öğretmen yetiştirilemiyor. Öğretmenlik uygulaması dersinde öğrenciyi izlemeye gittiğimde üstüne herhangi bir şey katmadan öğretmen kılavuz kitabında yer alan her şeyi aynen anlatıyorlar. Eğitim fakültelerinin prestiji düşüyor. Formasyon eğitimini biz versek de bizim eğitim fakültelerinde yetiştirdiğimiz öğrencilerin önüne KPSS sınavına bir sürü kişi girmiş oluyor.” şeklinde ifade etmiştir.

A14 ise olumsuz görüşünü “...zamanın yeterli olmaması, sınıfların kalabalık olması, öğretim üyelerine düşen yükün fazla olması, ders içeriklerinin yoğun olması gibi nedenlerle formasyon eğitimi istenen nitelikte yapılamıyor. Bazı yöntem ve teknikler bilgi düzeyinde kalıyor. Zamanlama nedeniyle uygulama yapılması gereken yöntem ve tekniklerde işleyişte sıkıntılar yaşanabiliyor. Bu da öğrencilerin tam donanımlı olmasını kısıtlayan faktörler olarak karşımıza çıkıyor. Öğretmenlik becerileri bu kısa sürede tam olarak kazanılamıyor. Öğretim elemanları yapmaları gereken araştırma-inceleme çalışmalarına vermesi gereken önemi veremeyebiliyor. Formasyon öğrencileri ve eğitim fakültesi öğrencileri arasında bir çekişme-çatışma söz konusu. Ayrıca her yeni gelen formasyon grubu da bir önceki formasyon grubu tarafından istenmiyor. Bu da ileride mesleki olarak iş barışı anlamında sıkıntıya yol açacaktır. İstihdam beklentisi olan mezunların başka bir umut kapısı olmasına neden oluyor. Bekleyen öğretmen sayısı giderek artırılmış oluyor.” şeklinde ifade etmiştir.

A15 ise olumsuz görüşünü “...kısa zamanda çok ders almaları. Mezun olmamış öğrencilere hem fakültesinde hem buradaki derse gelerek fazla yüklenilmiş olunuyor. Öğrencilerin pek çok şeyle uğraşması üstlerine yüklenen durumların ağırlığı nedeniyle psikolojik olarak da etkileniyorlar. (Formasyon için para ödediler, ailelerine karşı sorumlu hissediyorlar, bir yandan mezun olmaya çalışıyorlar, bir yandan mezun olduktan sonra ortaya çıkacak iş bulma kaygısı gibi şeyler öğrencileri düşündürdüren durumlara dönüşüyor.) Aslında tüm bunların nedeni eğitim fakültesi dışındaki öğrencilere bu eğitimin veriliyor olması.” şeklinde ifade etmiştir.

A16 ise “...FEF ya da diğer fakültelelere öğretmen olabilme imkânı verildiği için rekabet ortamı bitmiş oluyor. Öğrenci neden eğitim fakültesini seçsin? Zaten nereye giderse gitsin bir şekilde formasyon sertifikası alarak öğretmen de olabilme imkanı veriliyor. Bu da eğitim fakültelerinin tercih edilebilirliğini düşürüyor. Özellikle FEF ve

eğitim fakültelerini birbirinden ayıran bir Şey yok. İki tane eğitim fakültesi gibi düŐünürsek buna gerek var mı? FEF mezunu mesela kimya bölümünden mezun olunca kimyager oluyor formasyonla kimya ğretmeni de olabiliyor. Ancak eğitim fakültesi mezunu sadece kimya ğretmeni olabiliyor. Bu hakkın eğitim fakültesi öğrencilerine de verilmesi gerekiyor. Bir senede alınan eğitimle ne yeterlikte ğretmen olabilirler? Bu da incelenmeli. Yeterli becerileri kazanamadan ğretmen olacaklarını düŐünüyorum. Öğretmenliğin rtk özelliklerini sreğte kazanabilirler, süre yeterli olmadığı iÇin de formasyon ğrencilerinin bu kazanamadıkları becerileri ilerde atandıklarında eğitimin kalitesinde öğrencilere verdikleri eğitimde ortaya Ėıkacaktır. Bunun uzun vadeli sonuÇları üzerinde düŐünülmüyor.” Şeklinde olumsuz görüşünü ifade etmiŐtir.

GörüŐüme formunda yer alan “*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına yönelik önerileriniz nelerdir?*” Şeklindeki altıncı soruya 17 akademisyenden:

A1 “*...FEF ve eğitim fakülteleri birleŐtirilerek yeni bir sistem geliŐtirilebilir. Bu Şekilde sertifika programı verilmesi yapay kalıyor. 3,5 yıl alan+1,5 yıl pedagojik formasyon ve alan eğitimi Şeklinde olan sistem düzenlenebilir.”,*

A2 “*...her öğrenciye formasyon eğitimi vermekten vazgeğilmelidir. Formasyon eğitiminde öğrencilere kendi branŐından olan ğretim yeleri rehberlik etmelidir. Teorik dersler bir yana, uygulama derslerine ağırlık verilmelidir. Eğitim alan herkese, ücret dedi diye sertifika verilmemelidir.”,*

A3 “*...formasyon eğitimi yıllara yayılmalı.”,*

A4 “*...MEB’ le özellikle uygulamaya dönük boyutlarda daha iÇ iÇe ĖalıŐmalar yapılmalı. Edinilen bilgiler daha uygulanabilir olmalı. Mesela lĖme ve Değerlendirme dersinde sınav kâğıtlarının nasıl puanlanması gerektiği, öğrencilerin nasıl değerlendirilmesi gerektiği ile ilgili öğretilen bilgilerde bir sınav kâğıdının nasıl okunduğu, puanlamanın ve değerlendirmenin nasıl yapıldığı, soruların nasıl yazıldığı vb. uygulamalı olarak öğretilmelidir ya da Rehberlik derslerinde edinilen bilgilere göre öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danıŐmanlık hizmetlerine nasıl yönlendirildiği, nasıl uygulandığı, nelerin bu alanla ilgili olduğu uygulamalı olarak öğretilmelidir.”,*

A5 “*...eğitim süreci takviminin yeniden oluŐturulması, planlama yaparken öğrencinin her iki alandaki dersleriyle uyumu yakalamasının sağlanması, öğrencilere daha Ėok uygulama olanağının tanınması, öğrenciye tam anlamıyla öğrenerek*

yapabileceği ödevler verilip her bir ödevin takip edilmesi geri bildirimlerin verilmesi gibi önerilerim olabilir.”,

A6 “...öncelikle ücretsiz olması gerekir, en az dört yarıyıldan verilmesi gerekir, Türkiye şartlarında ihtiyaç duyulan branşlarda verilmelidir, bu sertifikayı alan her öğrencinin öğretmen olamayacağı anlatılmalıdır, belirlenen branşlarda da her öğrenciye bu sertifika verilmemelidir, belli bir not ortalaması getirilerek, sadece başarılı öğrenciler için bunun önü açılmalıdır, vb.”,

A7 “...alanlarında uzman olan akademisyenler derslere girmeli. Hemşirelik, resim vb. bölümlere formasyon verilecekse bu alanda yetişmiş bir akademisyen derslere girmeli. Eğer böyle bir durum yoksa derse girecek akademisyen ilgili alanla ilgili araştırmalar yaparak o alana hâkim olarak ders vermeli. Akademisyen sayısı artırılmalı. Formasyon alan öğrencilerin özellikle öğretmenlik uygulaması dersleri çok iyi takip edilmeli. Akademisyenler derslerini önemsemeli. Öğretmen yetiştirmeye çalışmak kolay değil. Formasyon öğrencileri ben öğretmen olunca nasıl olmalıyım sorusunun cevabını çok iyi bilerek mezun edilmeli. Öğretmenlik uygulamasında not verirken staj okulundaki öğretmen de belli bir oranda not vererek değerlendirmeye dâhil edilmeli. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında staj okulunda konu anlatacak aday öğretmen konuyu anlatmadan bir hafta önce ilgili akademisyene yapacaklarını sunarak (yöntem, teknik, materyal, içerik vb.) akademisyenden eksik yönleri vs. ile ilgili bilgi almalı. Böylece ders esnasında doğabilecek problemlerin önüne geçilebilir. Akademisyenler ve staj okullarındaki öğretmenler işbirliği içerisinde nasıl iyi bir öğretmen olur adayı öğretmene kazandırmalı. Bunun için ortak bir çalışma yapılarak seminerler verilebilir. Formasyon eğitimi alan öğrenciler belli bir seviyeye çıkarılacak şekilde donanımlı yetiştirilmeli. Öğrencilere ne kazandıracaklarını, sorumluluklarını iyi bir şekilde öğretmek mezun etmeliyiz. Formasyon eğitimi için YÖK çok fazla öğrenci alıyor. Ortalamaların belli bir seviyede olması ve nitelikli öğretilerin yetiştirilmesi açısından bu sayı azaltılmalı. Ortalamalar düştükçe eğitim fakültesine daha yüksek puanla giren öğrenciler için dezavantajlı bir durum ortaya çıkıyor. Onlarda üniversite sınavında daha düşük puanla fen-edebiyat fakültesine gidip mezun ya da son sınıfta böyle bir hakla öğretmen olabileceklerini düşünmeye başlıyorlar. Eğitim fakülteleri ve fen-edebiyat fakültelerine öğrenci alımları belli sayıda ve az yapılmalı. Formasyon eğitiminde yer alan tüm akademisyenler her sene kendilerini geliştirici çalışmalar yapmalı. Kaliteli akademisyenler ile eğitimler daha iyi yapılarak nitelikli öğretmenler yetiştirilmeli. Formasyon eğitimi belli bir ücret alındığı için bir süre sonra akademisyen için maddi

kazanç kaynağı haline gelmemeli. Herkese eşit dersler verilmeli ve kapasite belli bir seviyede tutulmalı.”,

A11 “...seçmeli derslerle öğrenciler alan eğitiminde güçlendirilmeli. Öğretim üyeleri bu programa katılan öğrencilere eğitim fakültesi öğrencilerine kazandırmaya çalıştıkları bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalarını artırmalı.”,

A12 “... fen ve edebiyat fakülteleri sadece bilim insanı yetiştirsin. Eğitim fakülteleri de öğretmen yetiştirsin. Herkes kendi alanında uzman, nitelikli bireyler yetiştirsin. Formasyon Sertifika Programı vs. ile insanlar farklı şeylere yönelmeden tercih ettikleri alanda ilerlesin.”,

A13 “... formasyon eğitimi kaldırılmalı. Eğitim fakültelerine alımlar ona göre yapılsın ve daha nitelikli bir eğitim-öğretim ortamı ile öğretmen yetiştirilsin.”,

A14 “...öğretmen yetiştirmede sadece pedagojik formasyona bakmak yeterli değil. Formasyon eğitimi şu şekilde olabilir: Sınıf öğretmenliği ya da okul öncesi gibi özel alanlar eğitim fakültelerinde gerekli şekilde eğitim almaya devam edebilir diğer branşlar ise branş temellerini fakültelerinde alarak öğretmenlik için gerekli derslerini bu programla alabilir. Bu da formasyon enstitüleri şeklinde ya da eğitim bilimleri enstitüleri şeklinde yapılabilir. Yani eğitim fakülteleri bir yandan sınıf öğretmeni vb. özel alanda öğretmen yetiştirirken diğer branşlar alan bilgisini aldıklarında eğitim bilimleri enstitüsüne belli kriterlerle başvurarak öğretmen olabilmek için gerekli becerileri bu programla edinebilir. Böylece nitelikli öğretmen yetiştirme anlamında da etkili bir eğitim-öğretim yapılmış olur. Öğretmenlik mesleği uzmanlık mesleğidir. Bunun içinde birkaç dönemde alınan bu sertifika programı ileriye yönelik olarak eğitim sisteminde sıkıntılar ortaya çıkacaktır. Bu da toplumun düzeninin bozulmasına neden olacaktır. Formasyon eğitimi en az üç ya da dört yarıyıl sürerek süreç uzatılmalı. Üniversitelerdeki uygulamalar çok fazla farklılık gösteriyor. Bunun önüne geçilecek düzenlemeler yapılmalı.”,

A15 “...açılmalı. Politik kaygılar nedeniyle açılacaksa da iki seneye yayılmış şekilde alabilirler. Bir yandan alan derslerini alırken diğer yandan birkaç tane de formasyon dersi alarak uzun bir süreçte yetiştirilebilirler.”,

A16 “...kaldırılmalı. Kaldırılmayacaksa eğitim fakülteleri kapatılarak eğitim bilimleri fakültesi haline dönüşebilir. FEF ve diğer branşları ilgili fakültelerde alan bilgisini aldıktan sonra eğitim bilimleri fakültelerine gelerek yetiştirilebilir ve böylece öğretmen olmak isteyen yine öğretmenlik yapabilir ya da eğitim fakülteleri FEF ve diğer ilgili fakültelerle birleştirilerek daha düzenli bir yapıya dönüştürülebilir.

Formasyon sadece mesleki eğitim mezunlarına verilmeli. Meslek alanında öğretmen yetiştirilmeyen bölümler bundan yararlandırılmalı. Nasıl FEF mezunları çift diploma sahibi gibi mesela hem kimyager hem kimya öğretmeni olabiliyorsa eğitim fakültesi mezunlarına da böyle bir imkân sağlanmalı.”

A17 “...madem verilecekse; formasyon eğitimi dört yıla yayılabilir. 4. sınıf öğrencileri bir senede, 3.-2.-1. sınıf öğrencileri iki senede gibi bu eğitimi alabilirler. Okullarda yapılan staj-öğretmenlik uygulaması eğitim fakülteleri öğrencileri tarafından 1-1,5 yıl boyunca alınan bir uygulama dersi. Formasyon grupları da bu eğitimi bu sürede almalı, uygulamalar süreç boyunca devam ederek yaşantı zenginliği sağlanmalı. FEF kontenjanları artacağına eğitim fakültesi kontenjanları artırılarak bizler bu öğrencileri yetiştirelim. Meslek ihtiyacı analizi yapılarak ona göre fakültelelere öğrenci alımları yapılmalı ve asgari düzeyde kişi yetiştirilmeli, ülkenin politikası bu analizlere göre düzenlenmeli. Eğitim fakülteleri kontenjan azaltma, ikinci öğretim açmama şeklinde düzenlemelerle sınırlı öğrenci yetiştirme imkanı tanınırken aynı zamanda FEF kontenjanları artırılarak ve mezun ya da son sınıflara formasyon imkanı verilerek bu fakülte mezunlarına farklı iş imkanları sunulmuş oluyor. Bu imkânlar aynı şekilde eğitim fakültesi mezunlarına da verilmeli. Onlar da FEF mezunu gibi farklı alanlarda iş imkânlarına sahip olmalı. Devletin meslek elemanı yetiştirilmesine yönelik çalışması olmalı. Böylece herkes mezun olduğunda iş sahibi olabilir. Eğitim vb. politikalar devletin politikasında önemli olmalı ve insanlardaki belirsizlikler giderilmeli.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ait öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda problem ve alt problemlere göre elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

5.1.1. Balıkesir Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Yeterlik Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada kullanılan *Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterlikleri Ölçeğinin* maddeleri üzerinde yapılan analizler sonucunda bu maddelerin altı faktör yükü altında toplandığı tespit edilmiştir. Bunlar Materyal, Değerler, Gelişim, Planlama, Değerlendirme ve Süreç boyutlarıyla ilgili yeterlik düzeyleridir. Bu boyutlar incelendiğinde; öğretmen adaylarının tüm alt boyutlarda kendilerini yeterli hissettiği görülmüştür.

5.1.2. Balıkesir Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Yönelik Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar

5.1.2.1. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterlikleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Böylece Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterliklerinin öğretmen adayları arasında cinsiyet açısından bir farklılık yaratmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada olduğu gibi Kartal ve Afacan (2013) da yaptıkları araştırmada, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarında, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel bir farkın olmadığı sonucuna varmışlardır. Bulgular alandaki benzer çalışmalarla paralel sonuçlar içermektedir (Gürbüztürk ve Genç, 2004; şeker, Deniz ve Görge, 2005; Seferoğlu, 2004; Bozkırlı ve Er, 2011; Polat, 2013). Aksoy (2010), İter ve Köksalan(2011), Tekerek ve Polat (2011)' in yaptıkları çalışmalarda ise cinsiyetin araştırma sonuçlarını kadın öğretmen adayları yönünde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Eraslan ve akıcı (2011)' in yaptığı araştırmada cinsiyet değişkenine göre erkekler yönünde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

5.1.2.2. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Yeterliklerinin Mezun Olunan/Olunacak Bölümlere Göre Analiz Sonuçları

Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterlikleri mezun oldukları/olacakları bölümlere göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Polat (2013)' da mezun oldukları/olacakları fakülteye göre bir farklılaşmanın olmadığını belirlemiştir. Kartal ve Afacan (2013)' in yaptığı araştırmada ise, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının, mezun oldukları/olacakları bölümler arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve en yüksek puanın sosyal bilimlerde olduğu görülmüştür. Taşkınşahin ve Hacıömeroğlu (2010) ve Erden (1995)' de yaptıkları araştırmada bölümler arası farklılıkların olabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.2.3. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Yeterliklerinin İş Deneyimlerine Göre Analiz Sonuçları

Yapılan analizler sonucunda Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterlikleri öğretmen adaylarının iş deneyimine göre değişmemektedir. Özkan (2012)' in yapmış olduğu araştırmada ise iş deneyimi durumuna göre bir işte çalışanların anlamlı bir fark oluşturduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

5.1.2.4. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterlikleri ile İlgili Görüşlerinin Yeterlik Alanları Boyutlarıyla İlişkisine Ait Sonuçlar

Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterlikleri mezun oldukları/olacakları bölümlere göre incelendiğinde; materyal boyutunda,

değerler boyutunda, gelişim boyutunda, planlama boyutunda, değerlendirme boyutunda ve süreç boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterliklerinin mezun oldukları/olacakları bölümlere göre incelendiğinde, tüm boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre; öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterliklerinin mezun oldukları/olacakları bölümlere göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterlikleri iş deneyimine göre incelendiğinde materyal boyutunda, değerler boyutunda, gelişim boyutunda, planlama boyutunda, değerlendirme boyutunda ve süreç boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterlikleri iş deneyimine göre incelendiğinde tüm boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun sonucunda Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterliklerinin öğretmen adaylarının iş deneyimine göre değişmediği belirlenmiştir.

Öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterlikleri ile ilgili görüşlerinin yeterlik alanları boyutlarında ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan incelemede Değerler boyutu ile Materyal boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki, Gelişim boyutu ile Materyal boyutu ve Değerler boyutu arasında sırasıyla pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki, Planlama boyutu ile Materyal boyutu, Değerler boyutu ve Gelişim boyutu arasında sırasıyla pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki, Değerlendirme boyutu ile Materyal boyutu, Gelişim boyutu ve Planlama boyutu arasında sırasıyla pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki, Değerlendirme boyutu ile Değerler boyutu arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Süreç boyutu ile Materyal boyutu, Değerler boyutu, Gelişim boyutu, Planlama boyutu ve Değerlendirme boyutu arasında sırasıyla pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu araştırma sonucunda elde edilmiştir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterliklerinin; cinsiyet, mezun oldukları/olacakları bölüm, iş deneyimi ve öğrencilerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı yeterlikleri ile ilgili görüşlerinin yeterlik alanları boyutlarında ilişkili olup olmaması değişkenleri yönünden farklılık olmadığı görülmüştür.

5.1.3. Balıkesir Üniversitesi Akademisyenlerinin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada kullanılan *Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Değerlendirilmesine Yönelik Akademisyen Değerlendirme Formu* altı sorudan oluşmaktadır. Bu sorular akademisyenlerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik sorular içermektedir. Sorular; alan akademisyenleri, alan eğitimi akademisyenleri ve eğitim bilimleri akademisyenlerine yöneltilmiştir. Sorulara verilen cevaplardaki ortak noktalar şu şekildedir:

Görüşme formunda yer alan “*Genel olarak eğitim fakültesi dışında farklı fakülte mezunlarına Pedagojik Formasyon Eğitimi verilmesiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?*” sorusuna ait ortak noktalar:

- Alan akademisyenlerinden elde edilen sonuçlar:
 - Yapılan uygulamalar uzun vadeli düşünülmesi,
 - Öğretmenlik mesleği Eğitim Fakültesi mezunları tarafından yürütülmeli,
 - Farklı fakülte mezunları öğretmenlik yapmamalı,
 - İhtiyaç duyulduğunda uygulanmalı,
 - Özel eğitim kurumları, etüt merkezleri vb. kurumlarda çalışan kişiler için öğretmenlik mesleğini yapabilmelerine yönelik olarak bu eğitim alınmalı.
- Alan eğitimi akademisyenlerinden elde edilen sonuçlar:
 - Ebelik, hemşirelik gibi bölümlere ait derslere girebilmek için farklı fakülte mezunlarına formasyon eğitimi verilmeli,
 - Alansal yeterliliği olan ve kendini öğretmenlik mesleğine hazır hisseden kişilere pedagojik formasyon eğitimi verilmeli,
 - Eğitim Fakültesini ya da Fen-Edebiyat Fakültesini kazanan öğrenciler, kazandıkları meslekleri yapmaları için uygun olmayabilir, bu nedenle bu fakültele giren öğrencilerin girdiği sınav sistemi düzenlenmeli,
 - Kimya öğretmenliği vb. branşlara ait öğretmenliklerde okuyan öğrencilerin bu gibi uygulamalar sebebiyle “*Biz de Fen-Edebiyat Fakültesine daha düşük puanlarla giderek üniversiteyi bitirebilirdik*” düşüncesiyle motivasyonları düştüğü için farklı fakülte mezunları pedagojik formasyon eğitimi almamalı.

- Eğitim bilimleri akademisyenlerinden elde edilen sonuçlar:
 - Eğitim Fakültesi varken farklı fakülte öğrencilerine pedagojik formasyon eğitimi verilmemeli,
 - Pedagojik formasyon eğitimi ortaya çıkan bu durum eğitimin eşitlik ilkesi ile örtüşmemektedir. Bu durum anayasal düzenlemelere aykırıdır,
 - Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı ihtiyacının neden kaynaklandığı bulunarak politik değil ihtiyaca uygun stratejiler geliştirilmeli,
 - Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının farklı alanlar için açılmasında dünyadaki farklı uygulama şekilleri incelenmeli,
 - Her fakülte kendi meslek elemanını yetiştirmeli (FEF bilim insanı, Eğitim Fakültesi öğretmen yetiştirir gibi).
 - Kapatılan teknik eğitim fakülteleri bölümlerinin (otomotiv, motor vb.) ya da hemşirelik gibi eğitim fakültesi tarafından yetiştirilemeyen bölümlerin öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla pedagojik formasyon eğitimi verilmeli.
 - Bir yıl sürecinde uygulanan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı ile öğretmenlik mesleğinin örtük boyutu kazandırılmıyor. Bu sebeple bu program uygulanmamalı.

Görüşme formunda yer alan *“Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı mezun ya da son sınıfta bulunan öğrenciler tarafından iki eğitim-öğretim dönemi süresinde tamamlanabilmektedir. Bu süre (iki eğitim-öğretim dönemi) ve zamanlama (mezun ya da son sınıf öğrencileri) açısından düşünceleriniz nelerdir?”* sorusuna ait ortak noktalar:

- Alan akademisyenlerinden elde edilen sonuçlar:
 - Bu program için iki dönem yeterli değil. Öğrenci dört yılda yaparak-yaşayarak bu eğitimi almalı,
 - Pedagojik formasyon eğitimi, eğitim fakültesi dışındaki öğrencilere mezun olduktan sonra ve iki dönemlik bir sürede verilmeli,
 - Eğitim-öğretimlerinin son üç yılında (2., 3. ve 4. sınıflarda) Pedagojik formasyon derslerini yıllara yayılmış bir şekilde verilmeli,
 - MEB ile daha iç içe çalışmalar yapılmalı,

- Mezun durumda olan öğrenciler için geç kalınmış bir program olan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı iki dönemde özümsemeyeceğinden daha uzun sürede uygulanmalı,
- En az dört yarıyıl süresinde uygulanmalı.
- Alan eğitimi akademisyenlerinden elde edilen sonuçlar:
 - İki dönem ya da dört yıla yayarak pedagojik formasyon eğitiminin verilmesinden ziyade program içerikleri aynı olmalı,
 - Uzun vadede tüm mesleki becerileri kazandıracak şekilde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı düzenlenmeli,
 - Eğitim Fakültesi öğrencilerinin iki dönemde aldıkları bazı dersleri, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında bir dönemde alması sebebiyle öğrenciler arasında ortaya çıkan eksik bilgi ve kazanılan yetersiz beceriler giderilmeli,
 - Öğretmenlik duygusal boyutu olan bir meslektir. Bunu ise süreç boyunca edinirler. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencilerinin bu kazanımı edineceği, deneyimleyebileceği, mesleği tanıyabileceği çalışma ve içerikler düzenlenmeli,
 - Program, süre ve zamanlama olarak uygundur.
- Eğitim bilimleri akademisyenlerinden elde edilen sonuçlar:
 - Biri diğer dersin ön koşulu olan derslerde öğrenci hazırbulunuşluluğunun yakalanamaması,
 - Programların etkili olabilmesi için gelişen öğrencinin gözlenmesi gerekliliği ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının süre olarak bunu sağlayamaması,
 - Kısa süreli çözümlerle nitelikli öğretmen yetiştirilememesi.

Görüşme formunda yer alan “*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programını öğretmenlik becerilerini kazandırma niteliği açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?*” sorusuna ait ortak noktalar:

- Alan akademisyenlerinden elde edilen sonuçlar:
 - İki dönemlik süre yerine en az üç dönemlik bir sürede pedagojik formasyon eğitimi verilmeli,
 - Eğitimin faydalı olduğu ümidini taşıma,
 - Öğretmenlik becerilerini kazandıracak en önemli unsur olma,

- Öğretmenlik becerilerini kazandırmaya yönelik olumlu bir durum olması sebebiyle teoride edinilen yeterli-yetersiz bilginin uygulama esnasında alt yapı niteliğini taşıması,
- Yetersiz bir şekilde öğrencilere verilen öğretmenlik bilgilerinin sürenin kısıtlı olması, öğrencinin bölünmüşlük içerisinde olması sebepleriyle amacına ulaşmaması,
- İki yarıyılıda verilen bir eğitim ile öğretmenlik becerilerinin kazanılamaması,
- Öğretmenliğin esas olarak sınıf ortamında öğrenilebilmesi,
- Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının, öğrencilere, öğretmenliğin duygusal yönünü kazandırabilmesi ümidi taşınması,
- Zorunluluk vb. sebeplerle derslere giren öğrencilere beceri geliştirici etkisinin olmaması.
- Alan eğitimi akademisyenlerinden elde edilen sonuçlar:
 - Derse girecek akademisyen eğer alan dışı ders verecekse, mesela hemşirelik bölümünün öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine girmesi gibi, o alandaki uzman akademisyenlerden bilgi toplanmalı, o alandaki dersler incelenmeli, öğretmen olduktan sonra neler yaptıklarına dair incelemeler yapılmalı gibi araştırmalardan sonra dersi vererek öğretmenlik becerilerini öğrencilere kazandırabilmesi,
 - Teorik bilgilerin edinildiği ancak uygulamaların daha sık yapıldığı bir program düzenlenmeli,
 - Diğer fakülte öğrencilerinin iyi bir öğretmen olma kaygısı yaşamaması, mesleğe maddi açıdan bakması, mikro öğretim gibi tekniklerin programda çok az kullanılması, derslere ve mesleğe karşı güdülenmiş düzeylerinin çok düşük olması vb. sebeplerle öğretmenlik becerilerinin kazandırılmaması,
 - Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılan öğrencilerin öğretmenlik becerilerini kazanması için gerekli program düzenlemeleri yapılmalı,
 - Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında alan eğitimine yönelik olarak daha fazla ders olmalı,
- Eğitim Bilimleri akademisyenlerinden elde edilen sonuçlar:

- Öğrencilerin öğretmenlik becerilerini kazanmasının öğretmenlik niteliğini etkilemesi ve bu durumun KPSS eğitim bilimleri sınavında kendini göstermesi,
- Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı ile özellikle sunuş yoluyla eğitimin gerçekleşmesi ve bu sebeple beceri kazanmak yerine bilgi kazanılması,
- Program uygulama yöntemi sebebiyle model alma, etkileşim vb. yapılamaması,
- Özellikle bilişsel-duyuşsal alanlarda ne kadar işine yansıtacağıının incelenebilmesi için programda düzenlemelerin yapılması,
- Derslerin yanı sıra beceri arttırmaya yönelik olarak farklı formasyon derslerinin verilmesi.

Görüşme formunda yer alan “*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının size göre olumlu yönleri nelerdir?*” sorusuna ait ortak noktalar:

- Alan akademisyenlerinden elde edilen sonuçlar:
 - Farklı fakülte mezunlarına farklı bir iş kolunun açılmış olması,
 - Gerçekten öğretmen olabilecek yetenekte olup eğitim fakültesine girememiş öğrencilerin kazanılması,
 - Öğrencilik hayatları boyunca farklı karakterde pek çok öğretmenle karşılaşılması, karşılaştığı öğretmenlerde derslerde kullanılan hangi yöntem-tekniğin daha uygun olduğunu fark etmesi ve kendine örnek olabilecek rehberlerin farkına varması,
 - Pedagojik formasyon eğitiminin bir öğretmeni en iyi kılan unsur olması,
 - İdeali öğretmenlik olan öğrencilerin, ideallerine ulaşmasında alternatif bir seçenek olması,
 - Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılan öğrencilerin gelecek kaygısının azalması ve geleceğe umutla bakması,
- Alan eğitimi akademisyenlerinden elde edilen sonuçlar:
 - Akademisyenler tarafından, genellikle, Eğitim Fakültesi öğrencileri için hazırladıkları materyallerin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencileri için de kullanması ve bu durumun öğretmenlik eğitimde farklı uygulamaların ve bilgilendirmelerin önüne geçmesi,

- Öğrencilerin eğitimin farklı boyutlarına yönelik fikirleri edinmesi ve farklı bakış açıları geliştirmeleri,
- Yeni atanacak öğretmen kadrolarının tahmin edilebilir olması ve sınava girecek olan öğrenci sayısının program aracılığıyla artması sebebiyle kaliteli bir sınavla kaliteli bir öğretmenin mesleğe kazandırılması (öğretmen niteliğinin artması),
- Yanlış tercihlerle eğitim fakültesine yerleşememiş ve öğretmenlik yeteneğine sahip kişilerin bu program aracılığıyla kazanılabilmesi,
- Uygun olmamakla birlikte farklı fakülte mezunlarının öğretmenlik yapabilme imkânına sahip olması.
- Eğitim bilimleri akademisyenlerinden elde edilen sonuçlar:
 - Tek faydasının farklı fakülte öğrencilerinin yeni bilgiler edinmesi,
 - Program ile öğrencinin, alan bilgisi sahibi olmanın öğretmenlikte yeterli olmadığına farkına varması ve farklı açılardan bakmaya başlaması,
 - Formasyonsuz atamaların yapıldığı uygulamalar göz önünde bulundurulduğunda, bu program ile en azından işleyişin anlaşılması, süreci anlaması açısından uygun olması,
 - Hiçbir olumlu yönünün olmaması.

Görüşme formunda yer alan “*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının size göre olumsuz yönleri nelerdir?*” sorusuna ait ortak noktalar:

- Alan akademisyenlerinden elde edilen sonuçlar:
 - Öğretmenliği düşünmeyen kişilerin maddi düşünceleri sebebiyle bu programa katılması ve bunun sebep olacağı eğitim-öğretim hizmetlerindeki olumsuz durumların ortaya çıkması,
 - Öğretmenlik niteliğinin düşürülmüş olması,
 - Başarı durumuna ne olursa olsun programa katılan her öğrenciye formasyon eğitimi verilmesi,
 - Edinilen bilgilerin pek çoğu teorik ve pratiğe döküldüğünde öğretmenlerce uygulanmaması,
 - Sıkıştırılmış bir program olması,
 - Motivasyonun sağlanamaması,
 - Programın ücretli (hem de çok yüksek bir ücret) olması,
 - Çok kısa bir süre içerisinde (iki yarıyıl) verilmesi,
 - Öğrencilerin yeterince uygulama yapamaması,

- Gittikleri okullarda ve eğitim fakültesinde iyi bir rehberlik/danışmanlık alamamaları,
- Alan eğitimi akademisyenlerinden elde edilen sonuçlar:
 - Alanında yetişmiş öğretim elemanı sayısının yetersizliği sebebiyle zaman zaman alan dışı branşlara ders vermeleri,
 - Formasyon gruplarının çok kalabalık olması ve bu sebeple sınıf takibinin zorlaşması,
 - Farklı illerden programa katılan öğrencilerin devamsızlık problemi yaşamaları,
 - Formasyon derslerinin iş çıkışlarına göre ayarlanması ve derslerin çok geç bitmesi,
 - Geç saatlere kadar süren derslerin öğrenci motivasyonunu düşürmesi,
 - Öğrencilerin çoklu değerlendirme yapılma olanağının olmaması,
 - Öğretmenlik sınavla ölçülen bir meslek olmamalı, öğrencilerin çok yönlü değerlendirilebileceği farklı anlayışların geliştirilmesi,
 - Öğretmen ihtiyacı varsa yeni eğitim fakültelerinin açılması ya da mevcut eğitim fakültelerinin kontenjanlarının arttırılması,
 - Fen-edebiyat fakültesi mezunu ihtiyacı yoksa bu fakültelerin azaltılması, kapatılması ya da öğrenci kontenjanlarının azaltılması,
 - Ders yükü artan öğretim üyelerinin zaman zaman veriminin düşmesi,
 - Kalabalık sınıflar sebebiyle sınıf düzeninin çok çabuk bozulması,
 - Zaman zaman yapılan farklı branşların birleştirilmesi uygulaması sebebiyle alana hâkim olmada ve dersin işleyişinde sıkıntılara sebep olması (bir yöntem anlatılırken her alana farklı uyarlamaların yapılması gerekliliği),
 - Ortalaması çok düşük öğrencilere pedagojik formasyon eğitiminin verilmesinde zorluk yaşanması,
 - Düşük seviyeli gruplarda algılama güçlükleri ve bu sebeple nitelikli öğretmen yetiştirme sorununun oluşması,
 - Bu programın varlığı sebebiyle Eğitim Fakültesi öğrencilerinin motivasyonunun düşmesi, gelecek kaygılarının artması,
 - Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bu tip uygulamalarla adalet duygularının zedelenmesi,

- Kurs formatında eğitim veren üniversitelerin haksız rekabete neden olması,
- Hangi dönem kaç öğrenciye bu hakkın tanınacağına yönelik yasal düzenlemelerin olmaması,
- Programa katılan öğrencilerin çalışması, proje çalışmalarında bir araya gelememeleri, devam problemleri vb. gibi sorunlara yönelik herhangi bir çalışmanın ya da önlemin olmaması,
- Eğitim bilimleri akademisyenlerinden elde edilen sonuçlar:
 - Gereğinden fazla öğretmenlik yapabilecek kişi sayısının oluşturulmasının umut tacirliğine neden olması,
 - Farklı fakülte mezunlarına verilen bu hak nedeniyle hem atanamayan öğretmen sayısının artması hem de bu kişilerin farklı iş olanaklarını araştırma kapasitelerinin düşürülmesi,
 - Sertifika programları gibi uygulamalar sebebiyle kişilerin aile kurma, düzen kurma vb. tüm hayatlarının uzun vadede etkilenmesi,
 - Bugün yapılan bu eğitimlerin, ilerideki yaşlarda, hem eğitimsel açıdan öğrencilerde hem de bu eğitimi alan ve hayata öğretmen ya da farklı bir işle atılanlarda ortaya çıkaracağı olumlu-olumsuz durumların olması,
 - Zamanın yeterli olmaması, sınıfların kalabalık olması, öğretim üyelerine düşen yükün fazla olması sebepleriyle nitelikli eğitimin verilememesi,
 - Bazı yöntem ve tekniklerin bilgi düzeyinde kalması,
 - Zamanlama nedeniyle uygulama yapılması gereken yöntem ve tekniklerde işleyişte sıkıntılar yaşanması ve bunun öğrencilerin tam donanımlı olması kısıtlayan bir faktör olarak rol oynaması,
 - Öğretmenlik becerilerinin kısa sürede tam olarak kazanılamaması,
 - Öğretim elemanlarının yapması gereken araştırma-inceleme çalışmalarına gereken önemi verememesi,
 - Formasyon öğrencileri ve Eğitim Fakültesi öğrencileri arasında bir çekişme ve çatışmanın oluşması,
 - Her yeni gelen formasyon grubunun bir önceki formasyon grubu tarafından istenmemesi ve bunun gelecekte mesleki olarak iş barışı anlamında sıkıntıya yol açacağı düşüncesi,
 - Bekleyen öğretmen sayısının giderek artması,

- İstihdam beklentisi olan mezunların başka bir umut kapısına sahip olmuş olması,
- Kısa zamanda çok ders almaları,
- Mezun olmamış öğrencilere hem fakültesinde hem de Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında derse girmesi sebebiyle fazla yüklenilmesi,
- Öğrencilerin pek çok şeyle uğraşması ve bunun psikolojik açıdan onları etkilemesi (Formasyon için para ödeyen öğrenciler, ailelerine karşı sorumluluk hissediyor, bir yandan mezun olmaya çalışıyor, bir yandan mezun olduktan sonra ortaya çıkacak iş bulma kaygısı gibi durumları düşünmeye başlıyor.),
- Diğer fakülte öğrencilerine tanınan bu hak ile öğrencinin üniversite sınavı sonucunda eğitim fakültesini seçme durumunun ortadan kalkması ("*hangi bölümde okursam okuyayım nasıl olsa pedagojik formasyon alabilirim*" düşüncesini geliştirmesi),
- Diğer fakülte öğrencilerine verilen bu hakkın benzer bir şekilde eğitim fakültesi öğrencilerine de tanınması gerekliliği(kimya öğrencisi kimya öğretmeni olabilirken, kimya öğretmenliği öğrencisinin kimyager olamaması durumu),
- İki dönemde alınan eğitimle hangi yeterlikte öğretmen olunabildiği çalışmalarının yapılması gerekliliği,
- Bu tür programların uzun vadeli sonuçları üzerinde yeterli çalışmaların yapılmaması,
- Genel olarak baktığımızda Eğitim Fakültelerine nazaran Fen-Edebiyat Fakülteleri mezunlarının daha düşük puanlarla bu fakültelelere yerleştirilmeleri,
- Eğitim fakülteleri öğrencileri açısından, diğer öğrencilerin belli bir miktar para yatırarak öğretmenlik belgesine sahip olması ve farklı bir meslek yapabilme imkânına ulaşmalarının yarattığı olumsuz durum,
- Öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olmasına rağmen bu programlar ile formasyon alan herkes öğretmen olabilir anlayışının gelişmesi.

Görüşme formunda yer alan "*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına yönelik önerileriniz nelerdir?*" sorusuna ait ortak noktalar:

- Alan akademisyenlerinden elde edilen sonuçlar:
 - FEF ve Eğitim Fakültelerinin birleştirildiği 3,5 yıl alan+1,5 yıl pedagojik formasyon ve alan eğitimi şeklinde yeni bir sistemin hazırlanmalı,
 - Her öğrenciye formasyon eğitimi vermekten vazgeçilmeli,
 - Formasyon eğitiminde öğrencilere kendi branşından olan öğretim üyeleri rehberlik etmeli,
 - Teorik dersler bir yana, uygulama derslerine ağırlık verilmeli,
 - Eğitim alan herkese, ücret ödediği için sertifika verilmemeli,
 - Herkese verilmemeli,
 - Eğitim yıllara yayılarak yapılmalı,
 - Milli Eğitim Bakanlığıyla özellikle uygulamaya dönük boyutlarda daha iç içe çalışmalar yapılmalı,
 - Edinilen bilgiler daha uygulanabilir olmalı (Mesela Ölçme ve Değerlendirme dersinde sınav kâğıtlarının nasıl puanlanması gerektiği, öğrencilerin nasıl değerlendirilmesi gerektiği ile ilgili öğretilen bilgilerde bir sınav kâğıdının nasıl okunduğu, puanlamanın ve değerlendirmenin nasıl yapıldığı, soruların nasıl yazıldığı vb. uygulamalı olarak öğretilmelidir ya da Rehberlik derslerinde edinilen bilgilere göre öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine nasıl yönlendirildiği, nasıl uygulandığı, nelerin bu alanla ilgili olduğu uygulamalı olarak öğretilmelidir.),
 - Formasyon dersleri ikinci sınıftan itibaren verilmeli,
 - Eğitim süreci takvimi yeniden oluşturulmalı,
 - Planlama yaparken öğrencinin her iki alandaki dersleriyle uyumu yakalaması sağlanmalı,
 - Öğrencilere daha çok uygulama olanağı tanınmalı,
 - Öğrenciye tam anlamıyla öğrenerek yapabileceği ödevler verilmeli ve her bir ödev takip edilerek geri bildirim verilmeli,
 - Ücretsiz olması,
 - En az dört yarıyılta verilmeli,
 - Öğrenciler lisans eğitimleri sırasında bu programa katılabilmeli,
 - Her branşa değil Türkiye şartlarında ihtiyaç duyulan branşlara pedagojik formasyon eğitimi verilmeli,
 - Sertifikayı alan her öğrencinin öğretmen olamayacağı anlatılmalı,

- Belirlenen branşlarda, her öğrenciye sertifika verilmemeli, belirli bir not ortalaması getirilerek, sadece başarılı öğrenciler için bunun önü açılmalı,
- Alan eğitimi akademisyenlerinden elde edilen sonuçlar:
 - Alanlarında uzman olan akademisyenler derslere girmeli,
 - Hemşirelik, resim vb. bölümlere formasyon verilecekse bu alanda yetişmiş bir akademisyen derslere girmeli, eğer böyle bir durum yoksa derse girecek akademisyen ilgili alanla ilgili araştırmalar yaparak o alana hâkim olarak ders vermeli,
 - Akademisyen sayısı artırılmalı,
 - Formasyon alan öğrencilerin özellikle öğretmenlik uygulaması dersleri çok iyi takip edilmeli,
 - Akademisyenler derslerini önemsemeli,
 - Formasyon öğrencileri ben öğretmen olunca nasıl olmalıyım sorusunun cevabını çok iyi bilerek mezun edilmeli,
 - Öğretmenlik uygulamasında not verirken staj okulundaki öğretmen de belli bir oranda not vererek değerlendirmeye dâhil edilmeli,
 - Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında staj okulunda konu anlatacak aday öğretmen konuyu anlatmadan bir hafta önce ilgili akademisyene yapacaklarını sunarak (yöntem, teknik, materyal, içerik vb.) akademisyenden eksik yönleri vs. ile ilgili ders esnasında doğabilecek problemlerin önüne geçebilmek için bilgi almalı,
 - Akademisyenler ve staj okullarındaki öğretmenler işbirliği içerisinde “nasıl iyi bir öğretmen olurum”u aday öğretmene kazandırmalı, ortak çalışmalar yapılarak seminerler vb. verilmeli,
 - Formasyon eğitimi alan öğrenciler belli bir seviyeye çıkarılacak şekilde donanımlı yetiştirilmeli,
 - Öğrenciler ne kazandıracaklarını, sorumluluklarını iyi bir şekilde öğrenerek mezun edilmeli,
 - YÖK tarafından açılan bu program için öğrenci sayısı azaltılmalı, ortalamalar belirli bir seviyede olmalı,
 - Eğitim Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakültelerine öğrenci alımları belirli sayıda ve az yapılmalı,

- Formasyon eğitiminde yer alan tüm akademisyenler her sene kendilerini geliştirici çalışmalar yapmalı,
- Kaliteli akademisyenler ile eğitimler daha iyi yapılarak nitelikli öğretmenler yetiştirilmeli,
- Formasyon eğitiminde belirli bir ücret alındığı için bir süre sonra akademisyen için maddi kazanç kaynağı haline dönüşmesini önleyici herkese eşit ders yükü, belirli kapasitede ders verme gibi tedbirler alınmalı,
- Derslerde yapılan uygulamalar ciddiye alınarak etkili bir şekilde yapılmalı,
- Öğretmenlik uygulaması gibi fakülte dışındaki uygulamalarda öğrenciler etkin bir şekilde takip edilmeli,
- Girdi ve çıktılarının değerlendirilmesi etkili bir şekilde yapılarak her aşamada öğrencilere dönüt verilerek etkili öğretim yapılmalı,
- Birinci dönem verilen eğitim bilimleri, ikinci dönem verilen alan eğitimi dersleri karışık olarak verilmeli,
- Öğrenciler kendi eğitim-öğretim programlarını özümseyerek mezun olmalı (bir fizik öğretmenin laboratuvarında neyi, nasıl öğreteceğini bilmesine yönelik bir ders eklenebilir),
- İsrarla öğretmen olmak isteyen kişiler tıpkı müzik, resim bölümlerine öğrenci seçiminde uygulanan mülakatlara benzer şekilde sözlü ve yazılı mülakata girerek alınmalı,
- Öğretim yöntem ve teknikleri dersi gibi dersler daha önemli hale getirilmeli ve formasyon alan öğrenciler materyal geliştirme konusunda daha iyi yetiştirilebilecek kadar zamana yayılarak bu eğitim verilmeli,
- Süre biraz daha uzatılarak ve seçmeli derslerle öğrenciler alan eğitiminde güçlendirilmeli,
- Öğretim üyeleri bu programa katılan öğrencilere eğitim fakültesi öğrencilerine kazandırmaya çalıştıkları bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalarını artırmalı,
- Formasyon sertifika programındaki alımlarda puanlar belirli bir seviyede kalmalı,
- FEF öğrencileri daha etkili bir şekilde alan eğitimlerini alabilecekleri ve eğitim bilimleri derslerini alabilecekleri şekilde

- uzun süreli bir planlama yapılarak öğretmenlik mesleğine gereken önem verilmeli,
- FEF sadece bilim insanı yetiştirmeli, Eğitim Fakülteleri de öğretmen yetiştirmeli yani herkes kendi alan uzmanını yetiştirmeli,
 - Formasyon Eğitimi Sertifika Programı vs. ile insanlar farklı alanlara yönelmeden tercih ettikleri alanda ilerleyerek nitelikli insan gücünün yetişmesi sağlanmalı,
 - Eğitim bilimleri akademisyenlerinden elde edilen sonuçlar:
 - Özellikle FEF öğrencileri öğretmen olacaksa bu fakültelerin isimleri değiştirilmeli ve oraya gelen öğrenciler ile eğitim fakülteleri öğrencileri hangi amaçla üniversiteye girdiklerini bilmeli,
 - Formasyon eğitimi kaldırılarak Eğitim Fakültelerine alımlar ona göre yapılmalı ve daha nitelikli bir eğitim-öğretim ortamı ile öğretmen yetiştirilmeli,
 - Formasyon eğitimi şu şekilde olabilir: Sınıf öğretmenliği ya da okul öncesi gibi özel alanlar eğitim fakültelerinde gerekli şekilde eğitim almaya devam edilebilir diğer branşlar ise branş temellerini fakültelerinde alarak öğretmenlik için gerekli derslerini bu programla alabilir. Bu da formasyon enstitüleri şeklinde ya da eğitim bilimleri enstitüleri şeklinde yapılabilir. Yani eğitim fakülteleri bir yandan sınıf öğretmeni vb. özel alanda öğretmen yetiştirirken diğer branşlar alan bilgisini aldıklarında eğitim bilimleri enstitüsüne belli kriterlerle başvurarak öğretmen olabilmek için gerekli becerileri bu programla edinebilir. Böylece nitelikli öğretmen yetiştirme anlamında da etkili bir eğitim-öğretim yapılmış olur.
 - Formasyon eğitimi en az üç ya da dört yarıyıl sürecek şekilde süreç uzatılmalı,
 - Uzmanlık mesleği olan öğretmenliği birkaç dönemde alınan bir sertifikayla yapmak ileriye yönelik olarak eğitim sisteminde sıkıntılara yol açabileceği ve toplumun düzeninin bozulmasına neden olacağı gibi problemlere yönelik çözüm yolu bulunmalı,
 - Üniversitelerdeki uygulamaların çok fazla farklılık göstermesinin önüne geçilmeli,
 - Bu tür programlar politik kaygılar nedeniyle açılmamalı,

- Program devam edecekse Eğitim Fakülteleri kapatılarak eğitim bilimleri fakültesi haline dönüşebilir. FEF ve diğer branşları ilgili fakültelerde alan bilgisini aldıktan sonra eğitim bilimleri fakültelerine gelerek yetiştirilebilir ve böylece öğretmen olmak isteyen yine öğretmenlik yapabilir ya da Eğitim Fakülteleri FEF ve diğer ilgili fakültelerle birleştirilerek daha düzenli bir yapıya dönüştürülebilir.
- Formasyon sadece mesleki eğitim mezunlarına verilmeli, meslek alanında öğretmen yetiştirilmeyen bölümler bu programdan yararlandırılmalı,
- Nasıl FEF mezunları çift diploma sahibi gibi -hem kimyager hem kimya öğretmeni- olabiliyorsa Eğitim Fakültesi mezunlarına da böyle bir imkân sağlanmalı,
- Formasyon eğitimi 4 yıla yayılabilir. Madem verilecekse; 4. sınıf öğrencileri 1 senede, 3.-2.-1.sınıf öğrencileri 2 senede gibi bu eğitimi alabilirler. Okullarda yapılan staj-öğretmenlik uygulaması eğitim fakülteleri öğrencileri tarafından 1-1,5 yıl boyunca alınan bir uygulama dersi. Formasyon grupları da bu eğitimi bu sürede almalı, uygulamalar süreç boyunca devam ederek yaşantı zenginliği sağlanmalı,
- Eğitim fakültesi kontenjanları artırılarak öğretmeni eğitim fakülteleri yetiştirmeli,
- Meslek ihtiyacı analizi yapılarak ona göre fakültelere öğrenci alımları yapılmalı ve asgari düzeyde kişi yetiştirilmeli, ülkenin politikası bu analizlere göre düzenlenmeli,
- Herkesin mezun olduğunda iş sahibi olabilmesi için devletin meslek elemanı yetiştirilmesine yönelik bir politikası olmalı.

5.2. Öneriler

Bu kısımda, araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak oluşturulan öneriler “Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler” ve “Araştırmacılara Yönelik Öneriler” olmak üzere iki kısımda verilmiştir.

Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının formasyon eğitimine ilişkin görüşleri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
2. Pedagojik Formasyon Sertifika Programı yeterliklerine yönelik daha fazla araştırma yapılmalı ve ortaya çıkan sonuçlara göre gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
3. Eğitim alanındaki kararlar siyasi, ekonomik, sosyal ve ani olmamalıdır. Hızlı alınan kararlar kısa vadede sorunu çözmüş gibi görünse de (öğretmen sayısı nicelik olarak bu programlar ile yeterli hale getiriliyor.) bunun bir sonucu olarak farklı sorunların ortaya çıkacağı unutulmamalıdır (sertifika verilen öğretmen adaylarını niceliğine verilen önem sebebiyle niteliğinin düşmesi, istihdam sorunları gibi).
4. Programa katılan öğrenciler “Öğrencilerin materyal hazırlama ve geliştirmelerine fırsatlar vererek onlarda yaratıcılığın ve estetik anlayışın gelişmesine katkıda bulunabilirim.” (19. madde) maddesinde kendilerini yetersiz hissetmektedir. Bu yetersizliği gidermek amacıyla programda yer alan öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme gibi derslerin içerikleriyle ilgili değişiklikler yapılabilir.
5. Programa katılan öğrenciler “Öğrencinin kendini ifade edebileceği fırsatlar sunabilirim.” (5. madde) maddesinde kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Bu yetersizliği gidermek amacıyla gelişim psikolojisi, özel öğretim yöntemleri, öğretmenlik uygulaması gibi derslerde teorik bilgilerle beraber daha çok uygulama ortamı oluşturulabilir.
6. Programa katılan öğrenciler “Gelişim ilkeleri ile gelişim alanlarının özelliklerini bilir ve uygulamalara yansıtabilirim.” (1. madde) maddesinde kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Bilindiği üzere öğretmenlik mesleğinde deneyim oldukça önemli bir yere sahiptir. Programa katılan öğrencilerin teorik olarak gelişim psikolojisi ders içerikleri hakkında bilgi sahibi olmasıyla birlikte çocuklarla daha fazla yaşantı geçireceği eğitim-öğretim ortamlarında bulunmalıdır.
7. Programa katılan öğrenciler “Ders planında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirtebilirim.” (15. madde) maddesinde kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Eğitim-öğretimin en önemli basamaklarından biri olan izleme ve değerlendirme etkinlikleri ile ilgili olarak ölçme ve değerlendirme derslerinde ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan, sınav

değerlendirme ölçütleri oluşturma ve örneklerini hazırlama, öğrenciyi izleyici portfolyo örnekleri geliştirme gibi çalışmalarla ders içeriği uygulamalarla daha da zenginleştirilebilir.

8. Programa katılan öğrenciler “Belirlenen kazanımları değerlendirebilmek için ölçme araçlarını geliştirebilirim.” (37. madde) maddesinde kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Bunun için farklı sınıf düzeyindeki öğrenci kazanımlarına uygun olarak ölçme araçları geliştirmeleri istenerek ilgili akademisyen tarafından geliştirilen ölçme aracı değerlendirip geri bildirimde bulunabilir. Her geri bildirimden sonra öğrenci bu ölçme aracını yeniden düzenleyerek olması gereken şekilde getirebilir.
9. Programa katılan öğrenciler “Öğrencilerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçebilirim.” (40. madde) maddesinde kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Bu problem durumu öğrenci portfolyoları hazırlayarak giderilebilir. Her öğretmen sınıfıyla ilgili olarak tüm öğrencilerin sınav, kişisel ilgi alanı, yaptığı resim/müzik vb. faaliyetlerdeki performans değerlendirme ölçeği gibi bilgilerini bu portfolyoda biriktirerek öğrencilerini düzenli olarak ölçebilir.
10. YÖK uzun vadeli öğretmen yetiştirme stratejisini ve stratejiyi oluşturacak temel yaklaşımları belirlemelidir. Belirlenen bu yaklaşımlar ve stratejiler öğretmen yetiştiren tüm kurumlara anlatılmalıdır. Böylece tüm öğretmen yetiştiren kurumlar uygun plan ve programlarını hazırlamalıdır.
11. Pedagojik formasyon eğitimi mezuniyet sonrası yerine lisans eğitimi sırasında verilmelidir.
12. Toplumsal kalkınmanın en önemli öğelerinden biri öğretmenlerdir. Kalkınmayı sağlayabilmek için öğretmenlerimiz iyi eğitim almalı, yaşam standartları iyileştirilmelidir. Ayrıca eğitimin amacına ulaşması için her öğretmen, gerekli katkıda bulunmalıdır. Tüm bunlar gerçekleştiğinde öğretmen edinmiş olduğu bakış açısı ile mutlu olabilir ve iş doyumuna sahip bir şekilde mesleğini sürdürebilir.
13. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı gibi uygulamalar günü kurtarıcı değil uzun vadeli düşünülerek yapılmalıdır.
14. Öğretmenlik mesleği Eğitim Fakültesi mezunları tarafından yapılmalıdır, farklı fakülte mezunlarına bu hak verilmemelidir. Sadece özel eğitim kurumları, etüt merkezleri vb. kurumlarda çalışan ve ebelik, hemşirelik gibi bölümlere ait derslere girebilecek kişiler için öğretmenlik mesleğini yapabilmelerine yönelik olarak bu eğitim verilmelidir. Ancak bu kişiler

alansal yeterlik, öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluluk düzeyi gibi özellikler aranmalıdır.

15. Bu gibi programlar çok özel durumlarda sadece ihtiyaç duyulan kişi sayısı kadar olmalıdır.
16. Her fakülte kendi meslek elemanını yetiştirmelidir. Eğer bunun gibi sertifika programları olacaksa üniversite sınavında bir sorun olduğu düşünülebilir. Bu sebeple üniversite sınavına yönelik yeni düzenlemeler geliştirilmelidir.
17. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı devam ederse üniversite öğrencileri arasındaki eğitimin eşitlik ilkesi de göz önünde bulundurulmalı ve tüm öğrencilere yasal düzenleme yapılarak aynı haklar verilmelidir.
18. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının gerekliliği araştırılmalıdır ve bu ihtiyacın kaynağına yönelik çözümler geliştirilmelidir.
19. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı uygulamasına yönelik dünya örnekleri incelenmelidir.
20. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı için iki yarıyılık süre öğrencinin yaparak-yaşayarak bilgiyi yeterince edinmemesi, son sınıflarında çok fazla ders alarak başarılarının düşmesi gibi nedenler sebebiyle uygun değildir. Buna uygun olarak program yeniden düzenlenmeli, en az dört yarıyıl olmalıdır.
21. Sertifikasyon programında Milli Eğitim Bakanlığı ile daha iç içe çalışmalar yapılmalıdır.
22. Özellikle mezun durumda olan öğrencilerin edindiği bilgileri özümseyemeyeceği için en az dört yarıyıl süresince eğitim almalıdırlar.
23. Öğretmenlik duygusal boyutu olan bir meslektir. Bunu ise süreç boyunca edinirler. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencilerinin bu kazanımı edineceği, deneyimleyebileceği, mesleği tanıyabileceği çalışma ve içerikler düzenlenmelidir. Yani mesleki beceri kazandıracak şekilde eğitim programı yeniden oluşturulmalıdır.
24. Öğretmenlik becerilerini kazandırmaya yönelik olarak ders içeriklerinde uygulama temelli çalışmalar arttırılmalıdır.
25. Farklı alanların derslerine girecek olan akademisyenlere (biyoloji eğitimi akademisyeninin hemşirelik bölümü derslerine girmesi gibi) yönelik olarak alanı tanıtıcı seminerler, toplantılar vb. düzenlenmelidir.

26. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında alan eğitimine yönelik olarak daha fazla ders yer almalıdır. Böylece alanlarına yönelik olarak derslerde kullanılacak yöntem, teknik, materyal hazırlama gibi alanlarda çeşitlilik sağlanmalıdır.
27. Programda sunuş yolu yerine farklı yöntem-tekniklere yer verilerek model alma, etkileşim içerisinde ders yapma gibi ortamlar oluşturulmalıdır.
28. Programda öğrencinin bilişsel ve duyuşsal alanları mesleğine ne kadar yansıtacağına yönelik teknikler kullanılmalıdır.
29. Beceri artırıcı farklı dersler Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına dâhil edilmelidir.
30. Öğretmen niteliğinin artırılmasına yönelik olarak program düzenlemesi yapılmalıdır.
31. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılanlardan öğretmenlik mesleğine yönelik gerekli becerileri edinenler programı bitirmeye hak kazanmalıdır.
32. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı ücretsiz yapılmalıdır.
33. Program öğrencilerine etkin rehberlik/danışmanlık hizmetleri verilerek mesleki bilgileri artırılmalıdır.
34. Akademisyen sayısı artırılmalıdır.
35. Formasyon gruplarının sınıf mevcutları düşürülmelidir.
36. Öğrencilerin program sırasında karşılaştıkları, bir işte çalışanların ya da farklı bir ilden gelenlerin devamsızlık gibi problemlerine yönelik farklı uygulama seçenekleri geliştirilmelidir.
37. Öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla sertifika programı yerine eğitim fakülteleri açılmalı ya da mevcut fakültelerin kontenjanları artırılmalıdır.
38. Fen-Edebiyat Fakültesi gibi fakültelerden mezun kişilere mesleki olarak bir ihtiyaç yoksa bu fakültelerden bazıları kapatılmalı ya da kontenjanları azaltılmalıdır.
39. Sertifika programında branşlar birleştirilmemelidir. Ayrı şekilde eğitim-öğretimleri devam etmelidir. Böylece branşlarına ait örneklere derslerde daha çok yer verilebilir.
40. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına öğrenci alımında bazı ölçütler olmalıdır. Bunlar; yüksek ortalama, öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluluğu ölçecek sözlü veya yazılı mülakat olabilir.

41. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı devam ederse hangi dönemde kaç öğrenciye bu hakkın tanınacağı yasal düzenlemelerle belirlenmelidir.
42. Kişilerin aile kurma, düzen kurma vb. tüm hayatları bu programların uygulanması sebebiyle uzun vadede etkilenmektedir. Bu yüzden programlar kaldırılmalıdır.
43. Her yeni gelen formasyon grubunun bir önceki formasyon grubu tarafından istenmemesi ve bunun gelecekte mesleki olarak iş barışı anlamında sıkıntıya yol açacağı düşüncesinden yola çıkarsak bu programa katılan öğrencilere yönelik olarak duyuşsal çalışmalar yapılmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır.
44. İki yarıyıda alınan eğitimle hangi yeterlikte öğretmen olunabildiği çalışmalarının yapılması ve tüm öğretmen olma sistemlerini göz önünde bulunduran bir öğretmen kariyer basamağı çalışması yapılmalıdır.
45. Fen-Edebiyat Fakülteleri ve Eğitim Fakültelerinin birleştirildiği 3,5 yıl alan+1,5 yıl pedagojik formasyon ve alan eğitimi şeklinde yeni bir sistem hazırlanmalıdır.
46. Edinilen bilgiler daha uygulanabilir olmalıdır (Mesela Ölçme ve Değerlendirme dersinde sınav kâğıtlarının nasıl puanlanması gerektiği, öğrencilerin nasıl değerlendirilmesi gerektiği ile ilgili öğretilen bilgilerde bir sınav kâğıdının nasıl okunduğu, puanlamanın ve değerlendirmenin nasıl yapıldığı, soruların nasıl yazıldığı vb. uygulamalı olarak öğretilmelidir ya da Rehberlik derslerinde edinilen bilgilere göre öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine nasıl yönlendirildiği, nasıl uygulandığı, nelerin bu alanla ilgili olduğu uygulamalı olarak öğretilmelidir.).
47. Eğitim süreci takvimi yeniden oluşturulmalıdır.
48. Planlama yaparken öğrencinin her iki alandaki dersleriyle uyumu yakalaması sağlanmalıdır.
49. Her branşa değil Türkiye şartlarında ihtiyaç duyulan branşlara pedagojik formasyon eğitimi verilmelidir.
50. Formasyon alan öğrencilerin özellikle öğretmenlik uygulaması dersleri çok iyi takip edilmelidir.
51. Öğretmenlik uygulamasında not verirken staj okulundaki öğretmen de belirli bir oranda not vererek değerlendirmeye dâhil edilmelidir.
52. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında staj okulunda konu anlatacak aday öğretmen konuyu anlatmadan bir hafta önce ilgili akademisyene

yapacaklarını sunarak (yöntem, teknik, materyal, içerik vb.) akademisyenden eksik yönleri vs. ile ilgili ders esnasında doğabilecek problemlerin önüne geçebilmek için bilgi almalıdır.

53. Akademisyenler ve staj okullarındaki öğretmenler işbirliği içerisinde “*nasıl iyi bir öğretmen olurum*”u aday öğretmene kazandırmalıdır. Bunun için ortak çalışmalar, seminerler vb. düzenlenmelidir.
54. Öğrenciler ne kazandıracaklarını, sorumluluklarını iyi bir şekilde öğrenerek mezun edilmelidir.
55. Formasyon eğitiminde yer alan tüm akademisyenler her sene kendilerini geliştirici çalışmalar yapmalıdır.
56. Herkesin mezun olduğunda iş sahibi olabilmesi için devlet meslek elemanı yetiştirilmesine yönelik bir politikaya sahip olmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Yapılan bu araştırmanın sadece Balıkesir Üniversitesinde öğrenim gören Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına katılan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş olması sonuçlarla ilgili genellemeler yapmayı kısıtlamaktadır. Gelecekte, benzer çalışmalar, farklı üniversitelerde açılmış Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programlarını kapsayan daha geniş örneklem grupları üzerinde yapılabilir.
2. Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programlarına katılarak öğretmen adayı olmak isteme nedenleri araştırılabilir.
3. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının uzun vadede bu programla öğretmenlik yapan kişilerin nasıl bir nesil yetiştireceği, yeterlikleri vb. hakkında çeşitli araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ada, S., Baysal, Z. N. (2013). Pedagojik-Androgojik Formasyon ve Türkiye’ de Öğretmen Yetiştirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Akgündüz, H. (1997). Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi. İstanbul: Yeni Zamanlar Dağıtım.
- Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği). Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2, 197-212.
- Akyüz, Y. (1997). Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1997’ ye). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (2001). Başlangıçtan 2001’ e Türk Eğitim Tarihi. (Genişletilmiş 8. Baskı). İstanbul: ALFA Basım Yayım.
- Akyüz, Y. (21-23 Mayıs 2003). Eğitim Tarihimizde Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirilmesi ve Sağlanması İlkeleri, Uygulamaları. Eğitimde Yansımalar VII: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumunda Sunuldu, Sivas.
- Akyüz, Y. (2007). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aldemir, A. Y. (2010). Türkiye ve Japonya’ da İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Alkan, C., Sönmez, V. (Editör). (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altay, C. (2015). Pedagojik Formasyonda Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dosyasındaki Okul Yönetimi Ve Yöneticisiyle İlgili Görüşlerinin Analizi. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atik Kara, D., Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Yeterliklerinin Kazandırılması Yönünden Değerlendirilmesi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education, 2(3), 28-86. [Online] <http://www.enadonline.com> doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2c3s2m
- Ayas, N. (1948). Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi “Kuruluşlar ve Tarihçeler”. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Aynal Kilimci, S. (2011). Türkiye’ de Öğretmen Yetiştirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, R. (2007). Türkiye’ de Eğitimle İlgili Yapılan Bilimsel Toplantılarda ve Millî Eğitim Şûralarında Ele Alınan Öğretmen Sorunları ile Millî Eğitim Bakanlığının Politika ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (1980-2004). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aydın, R. (2009). Türkiye' de Öğretmen Sorunları Açısından Milli Eğitim Şuralarının Değerlendirilmesi (1980–2000). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 42. (2), 199-237.
- Aytaç, K. (1999). Federal Almanya Cumhuriyetinde Okul Sistemi. (2.baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Ayvaz Tuncel, Z. (2016). Pedagojik Formasyon Sertifika Programında Türk Eğitim Tarihi Dersinin Yeri ve Önemine İlişkin Öğrenci Görüşleri, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25, 315-329.
- Azar, A. (2011). Türkiye' deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi?, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(1), 36-38.
- Babadoğan, C., Boz, H. (2005). Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı. Ankara: Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı.
- Bağçeci, B., Yıldırım, İ., Kara, K., Keskinpalta, D. (2015). Pedagojik Formasyon ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 17.(1). 307-324.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1964). Pedagoji' de İhtilal. İstanbul: Sanat Kitabevi.
- Başaran, İ. E. (1994). Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ.E. (1993). Eğitim Psikolojisi, Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y. (2011). Çok kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Eğitim ve Bilim. 36. (161), 199-212.
- Başkan, A. G. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. Ankara: Ritm İletişim Hizmetleri Ltd. Şti.
- Beeby, C. E. (1966). The Quality Of Education In Developing Countries. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bilhan, Ş. (1991). Eğitim Felsefesi Kavram Çözümlemesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bilim, C.Y. (2002). Türkiye' de Çağdaş Eğitim Tarihi (1734-1876). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bilir, A. (2011). Türkiye' de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44(2), 223-246.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (1992). Qualitative Research For Education: An Introduction To The Oryand Methods. Boston: Allyand Bacon.
- Bozkırlı, K. Ç., Er, O. (2011). Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). Turkish Studies-International

Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkish
Volume 6(4): 457-466.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010).
Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cevizci, A. (2010). Eğitim Sözlüğü. İstanbul: Say Yayınları.

Çeliköz, N., Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik
Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. Milli Eğitim Dergisi, (162).

Changing Profiles of Teachers in Japan, 2017,
<https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201303CPT.pdf>
(19.09.2017).

Chen, A. Y., Koay, S. L. (2010). Transforming Teaching, Inspiring Learning: 60
Years Of Teacher Education In Singapore. Singapore: National Institute of
Education.

China - Teaching Profession, 2017,
<http://education.stateuniversity.com/pages/277/China-TEACHING-PROFESSION.html> (04.11.2017).

China - Teaching Profession, 2018,
<http://education.stateuniversity.com/pages/277/China-TEACHING-PROFESSION.html> (04.10.2018).

Çetin, O. (2012). Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. <http://oguzcetin.gen.tr/nitel-bir-arastirma-teknigi-gorusme.html> (25.06.2018).

Çiçek Sağlam, A. (2015). Pedagojik Formasyon Sertifikası Programının Etkliliğinin
Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal
Bilimler Dergisi, 5(2), 63-73.

Çiltaş, A., Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlilikleri. Mehmet Akif
Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 3.(4). 64-72.

Dalgıç, G., Doyran, F., Vatanartıran, S. (2012). Ücretli Öğretmenlerin, Katıldıkları
Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Deneyimleri. Akdeniz Eğitim
Araştırmaları Dergisi, (11), 39-54.

Delibaş, H. (2007). Türkiye, İngiltere, Almanya ve Finlandiya Biyoloji Öğretmeni
Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans
Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirtaş, H., Kırbaç, M. (2016). Pedagojik Formasyon Sertifika Programı
Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşleri. Trakya
Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 138-152.

Deringöl, Y. (2007). Türkiye' de Cumhuriyet Döneminden Günümüze İlköğretim
Öğretmenleri Yetiştirilmesinin Tarihsel Boyutu ve Eğitimcilerin Görüşlerinin
Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Dergisi, 2, 17-27.

- Educational System And Practise in Japan, 2017, http://www.criced.tsukuba.ac.jp/keiei/kyozai_ppe_f8.html (07.11.2017).
- Ekinci, A., Öter, Ö. M. (2010). Finlandiya' da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi. Çalışma Ziyareti Raporu. Dicle Üniversitesi. Diyarbakır.
- Ekiz, D. (2003). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Düşünceleri. Milli Eğitim Dergisi, 158, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/158/ekiz.htm (01.08.2017).
- Ekiz, D. & Yiğit, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Görüşlerinin Program ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5 (3), 543-55.
- Epstein, I. (1991). Chinese Education Problems, Policies and Prospects. Routledge Library Editions: Education in Asia.
- Eraslan, L., Çakıcı, D. (2011). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(2), 427-438.
- Erdem, A. R. (2015). Türkiye' deki Öğretmen Yetiştirme A, B, C' si. Journal of Teacher Education and Educators, 1(4), 16-38.
- Erden, M. (1995). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 99-104.
- Erdoğan, İ. (2000). Çağdaş Eğitim Sistemleri. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergin, O. N. (1977). Türkiye Maarif Tarihi V. İstanbul: Eser Yayıncılık.
- Estonia: Teacher and Principal Quality, 2017, <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/estonia-overview/estonia-teacher-and-principal-quality/> (09.10.2017).
- Estonian Education System 1990-2016, 2017, http://4liberty.eu/wp-content/uploads/2016/08/Estonian-Education-System_1990-2016.pdf (16.10.2017).
- Finland - Teaching Profession, 2017, <http://education.stateuniversity.com/pages/475/Finland-TEACHING-PROFESSION.html> (20.11.2017).
- Finland: Teacher and Principal Quality, 2017, <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/> (22.11.2017).
- Finland - Teaching Profession, 2018, <http://education.stateuniversity.com/pages/475/Finland-TEACHING-PROFESSION.html> (10.10.2018).
- Formasyon, 2018, <https://formasyonhaber.net/x/formasyon/> (11.10.2018).

- Gelişmiş Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Modelleri, 2018, <http://www.gelecekegitimde.com/gelismis-ulkelerin-ogretmen-yetistirme-modelleri/> (07.07.2018).
- Gelişmiş Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Modelleri, 2018, <http://www.gelecekegitimde.com/gelismis-ulkelerin-ogretmen-yetistirme-modelleri/> (15.01.2018).
- Gilik Güleç, D. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Global Perspectives: Estonia – A Shining Light in Eastern Europe, 2017, <http://ncee.org/2014/05/global-perspectives-estonia-a-shining-light-in-eastern-europe/> (11.10.2017).
- Gömlüksiz, M. N., Fidan, E. K. (2011). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Web Pedagojik İçerik Bilgisine İlişkin Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 6. (4), 593-620.
- Güncel Formasyon İlanları, 2018, <http://www.kamudanses.com/guncel-formasyon-ilanlari-guz-donemi-2016-2017/> (04.10.2018).
- Gürbüztürk, O., Genç, S. Z. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(7), 47-62.
- Halil Keskinbıçak, "Gelişmiş Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Modelleri", Gelecek Eğitimde, <http://www.gelecekegitimde.com/gelismis-ulkelerin-ogretmen-yetistirme-modelleri/>, 27 Mayıs 2015.
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. Journal of Educational Administration, 49, 624-636.
- Hong Kong - Teaching Profession, 2017, <http://education.stateuniversity.com/pages/624/Hong-Kong-TEACHING-PROFESSION.html> (17.11.2017).
- Hong Kong - Teaching Profession, 2018, <http://education.stateuniversity.com/pages/624/Hong-Kong-TEACHING-PROFESSION.html> (10.08.2018).
- Houston, A. Anket Hazırlama Kılavuzu. Erişim Tarihi: 9 Ocak 2017, http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/courses/spring2009/bby606/Anket_Hazirlama_Kilavuzu.pdf
- How Singapore Developed a High-Quality Teacher Workforce, 2017, <http://asiasociety.org/global-cities-education-network/how-singapore-developed-high-quality-teacher-workforce> (10.11.2017).
- İlter İ., Köksalan B. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Olan Tutumları. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 21,(1): 113-128.

- Ingelsoll, R. M., A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations, http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf, (15 Ocak 2018).
- İzci, E. (1999). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon) Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Japanese Education Today, The Teaching Profession, 2017, http://webapp1.dlib.indiana.edu/virtual_disk_library/index.cgi/4273355/FID3289/addtools/pubs/124016/4016_15.htm (10.09.2017).
- Japan: Teacher and Principal Quality, 2017, <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-teacher-and-principal-quality/> (25.11.2017).
- Japan - Teaching Profession, <http://education.stateuniversity.com/pages/744/Japan-TEACHING-PROFESSION.html>, (14 Ekim 2017).
- Karasar, N. (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (5. Basım). Ankara: 3A Araştırma ve Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, M. (2011). Türkiye' nin Alan Öğretmeni Yetiştirme Deneyimleri ve Sürdürülebilir Yeni Model Yaklaşımları. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 50-57.
- Kartal, T., Afacan, Ö. (2013). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 12.(24). 76- 96.
- Kayıkcı, K. (2008). Personel Hizmetlerinin Yönetimi. Sarpkaya, R. (Yay. haz.), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (s. 197). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kızılcıaoğlu, A. (2005). "Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırma Sürecine İlişkin Eleştiriler ve Öneriler". Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(14), 132- 140.
- Kiraz, Z., Fevzi, D. (2015). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Aldıkları Eğitime İlişkin Algıları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3): 1008-1028.
- Koçer, H. A. (1991). Türkiye' de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923). İstanbul: MEB Yayınevi.
- Koçer, H. A. (1970). Türkiye' de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923). İstanbul: MEB Yayınları.
- Küçükahmet, L. (1976). Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Lim, K. M. (2014). Teacher Education & Teaching Profession in Singapore. Paper presented at the International Conference on the Teaching Profession in ASEAN, Bangkok, Thailand.
- Mahiroğlu, A. (1998). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyon Programları ile Yetiştirilmesinde Görev Alan Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi. Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim 1. Ulusal Sempozyum 27-28 Kasım. Ankara. (Sayfa 73-80).
- Meriç, G. (2004). Fen Bilgisi Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Örnk Ülkeler Kapsamında Değerlendirilmesi (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere Örnkleri). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Meriç, G., Tezcan, R. (2005). Fen Bilgisi Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Örnk Ülkeler Kapsamında Değerlendirilmesi (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere Örnkleri). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi (2005).7(1), 72.
- Ministry of Education Singapore, (2010). Infosheet on Singapore Highlighted in Latest McKinsey Report "How The World' s Most Improved School Systems Keep Getting Better". <http://www.moe.gov.sg/media/press/2010/12/singapore-highlighted-in-mckinsey-report.php>, (18 Kasım 2016).
- National Institute of Education, Singapore. (2007). 3:3:3 Roadmap (2007-2012). Singapore: National Institute of Education. <https://repository.nie.edu.sg/handle/10497/18140>, (19 Kasım 2017).
- National Institute of Education, Singapore. (2009). A Teacher Education Model for the 21st Century. Singapore: National Institute of Education.
- National Institute of Education, Singapore. (2012). A Teacher education model for the 21st century: NIE' s journey from concept to realisation. Singapore: National Institute of Education McKinsey & Company. (2010). How the world' s most improved school systems keep getting better.http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf, (20 Kasım 2017).
- National Institute of Education, Singapore. (2013). 3:3:3 Roadmap (2013-2017). Singapore: National Institute of Education, <https://repository.nie.edu.sg/handle/10497/18140>, (19 Kasım 2017).
- Okur, M. (2005). Milli Mücadele ve Cumhuriyetin İlk Yıllarında Milli ve Modern Bir Eğitim Oluşturma Çabaları. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(1), 199-217.
- Osaka Üniversitesi. (2010). Teaching Certificate Renewal Course. Web: <http://www.osaka-u.ac.jp/en/guide/career/teacher/training>, (15 Ocak 2018).
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik Formasyon Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2), 29-48.

- Özoğlu, M. (2010). Türkiye' de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. (17. Sayı). Ankara: Seta Analiz.
- Patton, M. Q. (1987). How To Use Qualitative Methods In Evaluaiton. Newburry Park, CA: Sage.
- Polat, S. (2013). Pedagojik Formasyon Sertifika Programı ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. E-International Journal of Educational Research, 4(2), 48-60.
- Sağlam, M., Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Öğretmen Adaylarının Seçimi. Milli Eğitim Dergisi, Yıl 33, Sayı 167.
- Saracaloğlu, A.S. (1992). Türk ve Japon öğRetmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Seferoğlu, G. (2004). A Study Of Alternative English Teacher Certification Practices In Turkey. Journal of Education For Teaching, 30 (2), 151-159.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 131-140.
- Sezgin, M. F. (2008). Türk ve Çin Eğitim ve Öğretim Sistemleri Üzerine Bir Karşılaştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Shanghai-China: Teacher and Principal Quality, 2017, <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-teacher-and-principal-quality/> (08.11.2017).
- Shanghai-China: Teacher and Principal Quality, 2018, <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-teacher-and-principal-quality/> (11.08.2018).
- Shaw, S. J., Shaw, A. E. K. (1983). Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye II (Çev. Mehmet Harmancı). İstanbul: E Yayınları.
- Singapore: Teacher and Principal Quality, 2017, <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview-2/singapore-teacher-and-principal-quality/> (17.11.2017).
- Singapore - Teaching Profession, 2017, <http://education.stateuniversity.com/pages/1351/Singapore-TEACHING-PROFESSION.html> (15.11.2017).
- Sönmez, V. (2002). Eğitim Felsefesi. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1991). Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Stewart, C. J. & Cash, W. B. (1985). Interviewing: Principles and practices (4th ed.). Dubuque, IO: Wm. C. Brown Pub.
- Supply of Teachers And provision of School Facilities, 2018, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpae196501/hpae196501_2_060.html (27.05.2018).
- Şahin, M. (2006). Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye' de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. Bilim Uzmanlığı Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Şeker, H., Deniz, S., Görgeç, İ. (2005). Tezsiz Yüksek Lisans Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterlikleri Üzerine Değerlendirmeleri. Dergipark-Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 42(bahar), 237-253.
- Şimşek, H., Yıldırım, A. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Steward, C. J., Cash, W. B. (1985). Interviewing: Principles and practises. (4th edition). Dubuque, IO: Wm. C. Brown Pub.
- Taiwan - Teaching Profession, 2017, <http://education.stateuniversity.com/pages/1500/Taiwan-TEACHING-PROFESSION.html> (06.11.2017).
- Tan, O. S. (2012). Fourth Way in action: teacher education in Singapore. Educational Research for Policy and Practice, 11, 35-41.
- Taneri, P. O. (2016). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Sertifika Programının Niteliği Hakkındaki Görüşleri (Çankırı İli Örneği). Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(3), 997-1014.
- Taşkınşahin, Ç, Hacıömeroğlu, G. (2010). İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumları: Nicel Ve Nitel Verilere Dayalı Bir İnceleme. İlköğretim Online (Elementary Education Online), 9(2), 922-933.
- Teacher Education & Teaching Profession in Singapore, 2017, https://www.researchgate.net/publication/266477034_Teacher_Education_Teaching_Profession_in_Singapore (20.10.2017).
- Teachers, 2017, http://members.tripod.com/h_javora/jed4.htm (25.10.2017).
- Tekerek, M., Polat S. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. 5th International Computer&Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011, Fırat University, Elazığ/ Turkey
- Temizkan, M. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3), 461-486.
- Turan, K. (2005). Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk-Alman Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, Yıl 33, Sayı 167.
- Türkoğlu, A. (2015). Karşılaştırmalı Eğitim: Dünya Ülkelerinden Örneklerle. Ankara: Anı Yayıncılık.
- US. Department of Education (1989), Aktaran, Çağdaş Öğretmen Profili.

- Ünal, Ö. (2013). Pedagojik Formasyon Sertifika Programına Devam Eden Öğrencilerin Bireysel Öğrenme Biçimlerinin Kolb' un Sınıflaması Temelinde İncelenmesi: Çukurova Üniversitesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Üstün, S. (1992). Hacettepe Üniversitesi Öğretmenlik Sertifikası Programı Hakkında Öğrencilerin Görüşleri ve Tutumları. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Üstüner, M. (2004). *Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları*.(Yayımlanmamış Bildiri). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Variş, F. (1969). Eğitimde Program Araştırmaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2(1).
- Variş, F. (1982). Eğitimde Yenileşme Kavramı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15(1), 59.
- Yıldırım, A. (2011).Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma, Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 3 (6), 1-17.
- Yıldırım, A., Ok, A.(2002). Alternative Teacher Certification In Turkey: Problems and Issues. In Sultana R. G. (2002). (Eds.). Teacher Education In The Euro-Mediterranean Region. (s. 259-276).
- Yıldırım, İ. , Vural, Ö. F. (2014). Türkiye' de Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Sorunu. Journal of Teacher Education and Educators,3(1), 73-90.
- Yılmaz, G. (2015) Pedagojik Formasyon Yoluyla Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Mezunların İstihdamlarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- YÖK, (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. Ankara.
- YÖK, (2007). Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri-Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- YÖK, 2014-2015 Eğitim-Öğretim Dönemi İçin 12.11.2014 Tarihli Yükseköğretim Genel Kurul Toplantısında Karara Bağlanan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Ek Kontenjan verilen Üniversiteler, 2017, <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/34559/Formasyon+Ek+Kontenjan+12.11.2014/8f441077-b82e-48dc-8c73-495d13452b17> (26.05.2017), s.1.
- YÖK, 20.01.2015 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu Toplantısında Alınan Kararla 2014- 2015 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İzin Verilen Üniversiteler ve Kontenjanlar, 2018, http://www.yok.gov.tr/documents/10279/13685931/20_01_2015_tarihli_yuksekoğretim_yurutme_kurulu_toplantısında_alinan_kararla_2014_2015_egitim_ogretim_yili_ba/d9b3008e-e3d9-4a12-9ebd-a04db2d2598e (26.05.2018), s.1-2.

- YÖK, 28 Ocak 2015 Tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu Toplantısında Uygun Görülen 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi İçin Mezun Durumda Olanlar İle 2011 Ve Öncesi Girişli Olup Halen Son Sınıfta Bulunan Öğrencilerin Başvuru Yapabileceği Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Açılmasına İzin Verilen Üniversiteler ve Kontenjanları, 2017, http://www.yok.gov.tr/documents/10279/70378/28_01_2015_yurutme_kurulu_ek_kontenjana_eklenecek_egitim_komisyonu_.pdf/f3d6dac2-2370-49d3-b80d-259bf731a8b0 (27.05.2017), s.1.
- YÖK, 11.11.2015 Tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu Kararına Göre Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Açılmasına İzin Verilen Üniversiteler ve Kontenjanları, 2017, http://yok.gov.tr/documents/10279/19220/pedagojik_formasyon_egitimi_sertifika_programi_kontenjan_sayilari.pdf/ (27.05.2017), s.1-3.
- YÖK, 2014-2015 Eğitim-Öğretim Dönemi İçin 25.09.2014 Tarihli Yükseköğretim Genel Kurul Toplantısında Karara Bağlanan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Açılmasına İzin Verilen Üniversiteler ve Kontenjanları, 2018, <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/34561/2015+Pedagojik+Formasyon+ile+%C4%B0lgili+Duyuru.pdf/d3d28785-9181-4ebd-8414-2ae8826c3364> (25.05.2018), s.1-3
- Yükseköğretim Kurulu Kararı (2015). Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Çerçeve Usul Ve Esaslar, YÖK, 18 Kasım 2015.

EKLER

EK 1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Değerlendirilmesine Yönelik Akademisyen Görüşme Formu

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırmada Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda akademisyenlerin programla ilgili görüşlerine başvurulmuştur.

Fatma İlknur KURNAZOĞLU ATMACA

Yüksek Lisans Öğrencisi

Akademisyenin;

Branşı :

1. Genel olarak eğitim fakültesi dışında farklı fakülte mezunlarına Pedagojik Formasyon Eğitimi verilmesiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı mezun ya da son sınıfta bulunan öğrenciler tarafından iki eğitim-öğretim dönemi süresinde tamamlanabilmektedir. Bu süre (iki eğitim-öğretim dönemi) ve zamanlama (mezun ya da son sınıf öğrencileri) açısından düşünceleriniz nelerdir?
3. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programını öğretmenlik becerilerini kazandırma niteliği açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

4. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının size göre olumlu yönleri nelerdir?
5. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının size göre olumsuz yönleri nelerdir?
6. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına yönelik önerileriniz nelerdir?

EK 2. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Yeterlikleri Ölçeği

ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmen Adayları;

Bu araştırmada Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Yeterliklerinin Belirlenmesi” amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın amacına ulaşabilmesi siz değerli öğretmen adaylarının vereceği cevapların tarafsız, içten ve doğru olmasına bağlıdır. Sizden elde edilecek veriler bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak olup herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.

Ölçekte yer alan maddeler (1)Hiç Katılmıyorum, (2)Katılmıyorum, (3)Kararsızım, (4)Katılıyorum, (5)Tamamen Katılıyorum şeklinde derecelendirilmiş olup size en uygun ifadeyi (X) işaretleyiniz.

Ölçeği cevaplayarak araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

F. İlknur KURNAZOĞLU ATMACA

Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz

: Kadın Erkek

Mezun Olduğunuz/Olacağınız Bölüm

:

İş Deneyiminiz (Özel Okul, Kurs vb.)

: Var Yok

No	Maddeler	Hiç Katılmıyorum(1)	Katılmıyorum(2)	Kararsızım(3)	Katılıyorum(4)	Tamamen Katılıyorum(5)
1	Gelişim ilkeleri ile gelişim alanlarının özelliklerini bilir ve uygulamalara yansıtabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

2	Öğrencinin gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını uygun araçlar kullanarak belirleyebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Öğretme-öğrenme sürecini bireysel farklılıklara göre planlayabilir ve uygulayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öğrencinin kendini ifade edebileceği fırsatlar sunabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Öğrencinin fikirlerine, ürettiklerine değer verebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Öğrencilerin sahip olduğu değerlere saygı gösterebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Ders planında amaç ve kazanımların neler olacağını belirleyebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Ders planında amaca uygun etkinlikleri belirtebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Ders planında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Ders planında kullanacağım kaynak, materyal ve teknolojileri belirtebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Ders planında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirtebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Öğretme-öğrenme sürecinde materyaller hazırlanırken öğrenci görüşlerini dikkate alabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Materyal hazırlarken kullanışlı ve ekonomik olmasına dikkat edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Hazırlanan materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Öğrencilerin materyal hazırlama ve geliştirmelerine fırsatlar vererek onlarda	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	yaratıcılığın ve estetik anlayışın gelişmesine katkıda bulunabilirim.					
18	Öğrenme ortamını düzenlerken araç ve gereçlerin kullanım ilkelerini dikkate alabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Ders dışı etkinlikler için plan hazırlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Farklı ihtiyaçları dikkate alarak öğrenme etkinlikleri düzenleyebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Öğretme-öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Öğrencilerin kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirleyebilirim. (Portfolyo, kavram haritaları, gezi, gözlem, görüşme vb.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Belirlenen kazanımları değerlendirebilmek için ölçme araçlarını geliştirebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Belirlenen kazanımları değerlendirebilmek için ölçme araçlarını uygulayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Bireysel ölçme ve değerlendirme etkinliklerine öğrencileri dahil edecek stratejiler kullanabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Öğrencilerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)