

Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Sertifika Programının Niteliği Hakkındaki Görüşleri (Çankırı İli Örneği)

Opinions Of Prospective Teachers About The Quality Of Pedagogical Formation Certificate Program (Çankırı Sample)

Pervin Oya TANERİ

*Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Çankırı*

Makalenin Geliş Tarihi: 03.04.2014

Yayına Kabul Tarihi: 31.08.2015

Özet

Bu çalışmanın amacı sürekli değişen öğretmen yetiştirme yaklaşımlarını gözden geçirmek ve pedagojik formasyon eğitiminin niteliğini, bu eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının bakış açısından değerlendirmektir. Çalışmada 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 yöntem çeşitlenmesi ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın verileri anket ve yarı-yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu ile elde edilmiştir. Anketlerden elde edilen nicel veriler betimsel istatistikler kullanılarak, yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler ise betimsel analiz ve içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir.

Araştırmaya Çankırı Karatekin Üniversitesi'nde Pedagojik Formasyon Eğitimine devam etmekte olan 100 öğretmen adayı katılmıştır. Bulgular; öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının derslerin içeriğini yararlı ve ilginç bulduğunu göstermektedir. Öte yandan, öğretmen adaylarının en çok şikâyet ettikleri konular; 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 olmasıdır.

Anahtar sözcükler: *Pedagojik formasyon eğitimi, öğretmen adayı, nitel araştırma, öğretmen adaylarının sorunları, yöntem çeşitlenmesi.*

Abstract

The aim of this study is to investigate the ever-changing approaches to teacher training and to assess the quality of pedagogical training from the perspectives of prospective teachers who are taking their pedagogical training. In this study, prospective teachers' opinions about, the infrastructure facilities of the institution that offering pedagogical training certificate program, the courses in the program, the qualifications the instructors should have and implementation of the program were revealed by using triangulation method. Research data were collected by a questionnaire and a semi-structured interview form. The quantitative data obtained from the questionnaire were analyzed by descriptive statistics, and the qualitative data obtained from the

semi-structured interviews were analyzed by descriptive analysis and content analysis.

100 prospective teachers from Pedagogical Formation Education at Cankiri Karatekin University participated in this study. The findings indicated that nearly half of the prospective teachers thought that the content of the courses are useful and interesting. On the other hand, the prospective teachers are mostly complaining about that some of the instructors have inadequate skills in adult training, the teaching practice lessons are ineffective, and the university does not provide well-organized education program, the buildings, equipment, and infrastructure of the institution are inadequate.

Keywords: *Teacher education, pedagogical training, prospective teachers, teaching skills, problems of prospective teachers, triangulation.*

1. Giriş

Eğitimin niteliği öğrenciler, eğitim ortamı, programların içeriği, eğitim süreci ve eğitim hedefleri ile doğrudan bağlantılıdır. UNICEF'in Eğitimde Niteliğin Belirlenmesi (Defining Quality in Education) adlı raporuna göre eğitimin niteliğini arttırmak için sağlıklı, iyi beslenen, öğrenmeye hazır, katılımcı, aileleri ve toplum tarafından öğrenme desteklenen *öğrenciler*, güvenli, koruyucu, cinsiyete duyarlı, yeterli kaynak ve tesis sağlayan *eğitim ortamları*, gerçek yaşam için gerekli temel bilgi ve becerileri, özellikle okuma-yazma, aritmetik becerilerinin kazandırılmasını, cinsiyet, sağlık, beslenme ve barış konularıyla ilgili *eğitim programları*, milli eğitim amaçlarına ve toplumun beklentilerine uygun bilgi, beceri ve tutumları kapsayan *eğitim hedefler* ve iyi eğitim almış, öğrenci-merkezli öğretim yaklaşımlarını kullanan, öğrenmeyi kolaylaştıran ve eşitsizlikleri azaltmak için uygun değerlendirme yöntemlerini kullanan *öğretmenler* tarafından yönetilen bir eğitim sürecine ihtiyaç vardır (UNICEF 2000).

Eğitimin niteliğini arttırmak için mihenk taşı olarak görülen öğretmenlerin niteliği, hizmet öncesinde aldıkları öğretmen eğitimi programlarının kalitesine bağlıdır (Güleç & Kara, 2000; Özdayı, 2000; Sünbül, 2001; Hanushek & Rivkin 2004; Brouwer, 2007). Diğer bir deyişle, öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra nasıl öğretim yapacakları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlik mesleği özel bir eğitim almayı ve öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan sürekli geliştirmelerini gerektirir (Taneri, 2004). Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini yerine getirmekle yükümlü olan öğretmenlerin, genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyona sahip olmaları gerekmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerden konu alanlarında bilgi sahibi olmaları, öğrencilerin nasıl öğrendiğini bilmeleri, öğrenme ve öğrenci başarısını arttırmak için öğrenme ve öğretim yöntemlerini kullanmaları beklenmektedir. Sadece konu alanında bilgi sahibi olmak öğretmenin sınavta etkili olacağına garantisizdir; öğretmenlerin öğrencileri tanımaları, öğrenme ve öğretme yollarını bilmeleri, öğrenci düzeyine inebilmeleri, bireysel farklılıklara cevap verebilmeleri de çok önemlidir. Ancak, öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği vasıflar kazandırılmadıysa, öğretmen yetiştiren programların ne kadar iyi hazırlandığının bir önemi yoktur. O halde, öğretmen yetiştiren programların yanı sıra öğretmen yetiştirme programlarının hangi kurumlarda, kimler tarafından sağlandığı ve nasıl bir eğitim ortamında gerçekleştiğinin de incelenmesi gereklidir. Alan yazına bakıldığında Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların geçmişten bu güne defalarca değiştiği, günümüzde dahi istikrarlı bir yapıya kavuşmadığı görülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu günden beri eğitim sisteminin geliştirilmesi için öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesi, öğretmenlerin sayısı ve yetiştirilen öğretmenin taşıması gereken nitelikler sorunu ve öğretmenlerin çalışma koşulları çok önemli konular olmuştur. Öğretmen kalitesini artırmak için pek çok farklı öğretmen eğitimi modeli uygulamaya konulmuştur. 1982 yılında, öğretmen yetiştirme sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) üniversitelere devredilmiş, öğretmen eğitimini üstlenen tüm iki yıllık kurumların süresi dört yıla çıkarılmıştır (Saban, 2003; Akyüz 2004).

Öğretmenlik eğitimi programlarına, diğer yükseköğretim programlarıyla aynı biçimde, yani Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) yoluyla, öğrenci alınmaktadır. Sadece özel yetenek gerektiren beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar gibi alanlarda, adayların LYS'den sonra özel yetenek sınavına girmeleri ve başarılı olmaları koşulu bulunmaktadır.

Genel olarak, öğretmenlik eğitiminden sorumlu olan üniversitelerde eğitim alma-ya başlayan öğretmen adayları alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür ve uygulama derslerinden oluşan bir eğitim programı uygulanır (Karagözoğlu, 1996; Küçükahmet vd. 2000). Öğretmen eğitim programları, özel ve gerçek sınıf deneyimlerini içeren bir eğitim programı sunarak öğretmen adaylarını eğitmeyi ve mesleki becerilerle donatmayı amaçlamaktadır (Ersoy 1997). Öğretmenlik eğitim programlarının içeriği alanlara (branşlara) ve eğitim verilecek seviyeye göre farklılaşmaktadır. Bu çalışmada yalnızca orta öğretim seviyesindeki okullara (ortaokul ve liselere) öğretmen yetiştiren kurumlar incelenmiştir.

Orta Okul ve Liselere Öğretmen Yetiştirme

1925 yılında çıkarılan 45 maddelik yönetmelikle lise öğretmenlerinin ise Yüksek Öğretmen Okulları ve üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakülteleri tarafından yetiştirilmesi ilke edinilmiştir. Yüksek Öğretmen Okulları'nda edebiyat, felsefe, tarih, kimya, tabiat ve güzel sanatlar bölümlerinde, dört yıl boyunca parasız ve karma eğitim verilmekteydi. Eğitimin ilk üç yılında alan ve meslek dersleri, son yılında ise staj dersi verilirdi (Eşme, 2001). Ortaokullara öğretmen yetiştirmek için ise 1926'da Ankara'da Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü açılmıştır. 1946 yılından itibaren ortaokul öğretmenleri Eğitim Enstitüleri tarafından yetiştirilmeye başlanmıştır. Eğitim Enstitüleri ilk açıldıklarında liseden sonra iki yıl eğitim vermekteydi. Daha sonra eğitim süresi liseden sonra üç yıla çıkarılmıştır. 1978-79 öğretim yılından itibaren Eğitim Enstitüleri'nde yeniden yapılanmaya gidilmiş, öğretim süreleri 4 yıla çıkarılarak isimleri "Yüksek Öğretmen Okulu" olarak değiştirilmiş, böylelikle liselere de öğretmen yetiştirmeleri sağlanmıştır (YÖK, 1998; Şahin, 2006; Tambağ, 2007). Yüksek Öğretmen Okulları, 1982 yılında 2547 sayılı kanunla Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüştür. Eğitim Fakültelerinde branşlarda uzmanlaşmanın artmasıyla birlikte yan alan uygulaması ortadan kalkmış, öğretmenler yalnızca bir alanın uzmanı olarak yetiştirilmeye başlanmıştır. Eğitim Fakülteleri daha çok lise öğretmeni yetiştirmeye yönelmişler ve ortaokul öğretmeni yetiştirmeyi ihmal etmişlerdir. Ortaokullarda öğretmen ihtiyacı arttığında eğitim fakültelerinden yetişen lise öğretmenlerinin ortaokullara atanması pek çok sorunu da beraberinde getirmiştir. Yalnızca bir alanda uzmanlaşan öğretmenlerin öğretebilecekleri ders sayısı azaldığından ortaokullarda branş öğretmeni sıkıntısı yaşanmıştır (Tambağ, 2007).

1990'lı yılların sonlarına doğru Eğitim Fakültelerinin bilim ve temel araştırmala-

rı ön plana alarak ortaokul, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği gibi alanlarda öğretmen yetiştirme işini ihmal ettikleri ve önemli ölçüde öğretmen açığının ortaya çıkmasına sebep olduğu görülmüştür. 1996 yılından 2002'ye kadar sınıf öğretmeni açığını kapatmak için alandan ve alan dışından pek çok üniversite mezunu, öğretmenlik sertifikaları olup olmadığına bakılmaksızın sınıf öğretmeni olarak atanmıştır (Arslan, 2000; Arı, 2001). Benzer şekilde, ortaokullardaki öğretmen açığını kapatmak için Fen-Edebiyat Fakülteleri mezunlarına öğretmenlik sertifikası verilmeye başlanmıştır. Lisans eğitimini tamamlayan Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları kendi fakültelerinde ya da Eğitim Fakülteleri bünyesinde açılan "Öğretmenlik Sertifikası" programlarında lise öğretmeni olarak yetiştirilmişlerdir. Ancak, öğretmenlik sertifika programlarının içerik ve süreç yönünden yetersiz kaldığı görülmüştür.

1997-98 öğretim yılında Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştiren programları yeniden yapılandırılmıştır. Yeniden yapılandırma ile ülkenin öğretmen ihtiyacını daha etkili ve verimli bir biçimde karşılamalarını sağlamak için tüm eğitim fakültelerinin öğretmenlik eğitimi programları ve öğretmenlik mesleğinin şartları değiştirilmiştir (YÖK 1998). Ayrıca, 15. Milli Eğitim Şura'sında alan dışından sınıf öğretmenliğine atama yapılmaması kararı alınmıştır (Erçelebi, 1999).

Yeniden yapılandırmada Eğitim Fakültelerinde alan öğretimindeki eksiklikler konusunda da düzenlemelere gidilmiştir. Ortaöğretim alan öğretmenlerinin yetiştirilmesi için tezsiz yüksek lisans programlarının açılmasına, ancak, öğretmen açığının fazla olduğu branşlarda (yabancı dil, müzik, güzel sanatlar ve beden eğitimi gibi) hem dört yıllık lisans hem de yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştirilmesine karar verilmiştir. Eğitim Fakültelerinde açılacak tezsiz yüksek lisans programları 3.5 yıl lisans ve 1.5 yıl tezsiz yüksek lisans ve/veya 4 yıl lisans ve 1.5 tezsiz yüksek lisans olarak yürütülmeye başlanmıştır. Eğitim Fakültesi mezunu olmayanlar da lisans eğitimi aldıkları alana uygun olan bir alanda öğretmenlik yapabilmek amacıyla tezsiz yüksek lisans eğitimi olarak öğretmenlik mesleğine hazırlanmışlardır (Şahin, 2006).

2011 yılında yapılan değişikliklerle YÖK tezsiz yüksek lisans programlarını kaldırarak formasyon eğitimi yeniden yürürlüğe getirmiştir. Bu düzenlemeye göre, fen-edebiyat fakültelerinin mezunlarının yanı sıra tüm fakültelerin bütün bölümlerinin öğrencileri ya da mezunları pedagojik formasyon sertifika eğitimi almalarına imkan tanınmıştır. Pedagojik formasyon sertifika eğitim 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 sertifika eğitim programı başvuru alanı almaktadır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında YÖK, Pedagojik Formasyon 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 6 öğretim üyesinin olması, ayrıca Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında mutlaka en az bir öğretim üyesinin olması şartını aramaktaydı. 2012-2013 eğitim öğretim yılında ise bu şartlar değiştirilerek Eğitim Bilimleri Bölümü'nün adı geçen alanlarında üniversitede kadrolu Doçent/Doktor unvanını almış öğretim üyesi/elemanının toplam en az 5 olmasına karar verilmiştir (YÖK, 2013). YÖK, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında 53

üniversiteye, 2012-2013 eğitim öğretim yılında ise için 64 üniversiteye pedagojik formasyon programı açma yetkisi vermiştir.

Bu çalışmanın amacı sürekli değişen öğretmen yetiştirme yaklaşımlarını gözden geçirmek ve yeniden gündeme gelen pedagojik formasyon eğitiminin niteliğini, bu eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının bakış açısından değerlendirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için 2012-2013 eğitim öğretim yılında pedagojik formasyon programı açmak için izin alan üniversitelerden biri olan Çankırı Karatekin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde verilen pedagojik formasyon sertifika eğitimi değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın bulgularının Türkiye'de ve diğer ülkelerde öğretmen yetiştiren eğitimcilerle genellenebilir sonuçlar ve farklı bir bakış açısı sağlanması umulmaktadır.

Bu çalışmada pedagojik formasyon sertifika programının aday öğretmenlerin bakış açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Pedagojik formasyon sertifika eğitimi veren kurumun altyapı olanakları konusunda öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
2. Pedagojik formasyon sertifika programında yer alan dersler hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
3. Pedagojik formasyon sertifika eğitimi veren bir öğretim üyesinin nitelikleri konusunda öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika programı hakkındaki görüş, algı ve deneyimlerinin bütüncül, derinlemesine ve esnek bir biçimde ortaya konulması amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır (Baxter ve Jack, 2008; Yin, 2009). Bu çalışmada nitel ve nicel veriler eş zamanlı toplanıp elde edilen verilerin birleştirilerek araştırma sorularına cevap verilmeye çalışıldığından dolayı *yöntem çeşitlemesi* (triangulation) yapılmıştır. Yöntem çeşitlemesinde, bir veri toplama biçiminin güçlü yanları diğer yöntemin zayıf yanlarını etkisizleştirmektedir (Creswell, 2008). Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yanı sıra, anketlerden elde edilen bulguların da kullanılması araştırmadan elde edilen sonuçların genelleştirilebilirliğine katkıda bulunmaktadır.

Bu çalışmada pedagojik formasyon sertifika programını sunan üniversitenin (çevrenin) fiziksel özellikleri, pedagojik formasyon sertifika programında yer alan dersler, programın işleyişi sırasında yaşananlar (süreç) ile öğretmen adaylarının sürecin etkileri ve öğretim üyeleri hakkındaki düşünceleri (algılar) olmak üzere üç tür veri toplanmıştır (LeCompte ve Goetz, 1984).

Çalışma Grubu

Araştırmaya 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Çankırı Karatekin Üniversitesi'nde verilen Pedagojik Formasyon Sertifika Programına devam eden 124 öğretmen adayına anketler uygulanmıştır. Ancak elde edilen formlardan 24 tanesi geçersiz olduğundan 100 öğretmen adayının görüşleri araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcılar matematik, fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji), sosyal bilimler (coğrafya, felsefe, sosyoloji, ilahiyat, tarih, edebiyat, Türk dili ve edebiyatı), sanat (görsel sanatlar, sanat tarihi, güzel sanatlar, grafik tasarım, resim öğretmenliği) ve diğer branşlar (hemşirelik, İngiliz dili ve edebiyatı, okul öncesi eğitim, bilgisayarlı eğitim ve öğretim teknolojileri, beden eğitimi) olmak üzere beş grupta incelenmiştir. Ayrıca, katılmaya istekli ve araştırma için gereken bilgileri verebilecek katılımcılar arasından 8 öğretmen adayı ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Tablo 1 katılımcıların dağılımının frekans ve yüzdelerini göstermektedir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Branşlara Göre Dağılımı

Branş	f	%
Matematik	18	18.0
Fen Bilimleri	17	17.0
Sosyal Bilimler	42	42.0
Sanat	12	12.0
Diğer	11	11.0
Toplam	100	100.0

Katılımcıların % 62'si kadın ve diğerleri ise erkektir (% 38), yaşları 22 ile 39 arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının neredeyse yarısı dershanelerde, özel okullarda ya da devlet okullarında sözleşmeli olarak öğretmenlik yapmaktadır (% 47). Katılımcıların 18'i matematik, 17'si fen bilimleri, 42'si sosyal bilimler, 12'si sanat, 11'i diğer alanlarda eğitim almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının görüşleri 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, anket ve yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır.

Ankette yer alan soruların kapsam geçerliğinin sağlanması için eğitim bilimleri alanından iki uzmanın, farklı branşlarda öğretmenlik yapan 6 öğretmenin ve pedagojik formasyon sertifika programına devam eden 4 öğretmen adayının görüşleri alınmıştır. Bu görüşler ışığında ankette yer alan ve ölçülmek istenen özelliğe ait olmayan soruları belirlenmiş, bazı sorular düzeltilmiş bazıları da anketten çıkarılmıştır. Anket, kişisel bilgiler, pedagojik formasyon sertifika eğitimini veren kurum, programda yer alan dersler, öğretim üyelerinin nitelikleri ve programın işleyişi olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan bireylerin görüşlerinin sınırlandırılmaması için anket formuna ek olarak katılımcıların önceden belirlenmiş seçeneklerden birini seçmek yerine görüşlerini, gerçek duygularını ve deneyimlerini ifade etmelerini sağlaması ve kapalı uçlu

sorulardan daha az yönlendirici olması nedeniyle yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler; pedagojik formasyon sertifika programının işleyişi sırasında yaşananlar ve bu yaşananların öğretmen adayları üzerindeki etkileri, yani *süreç*, hakkında anketlerden elde edilen verilerin teyit edilmesini ve/veya tamamlanmasını sağlamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın verileri anket ve yarı-yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu ile elde edilmiştir. Anketlerden elde edilen veriler betimsel istatistikler kullanılarak, yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler ise veriler ise betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir.

Nitel veri analizinde, katılımcı doğrulamasını sağlamak için öğretmen adaylarından verdikleri cevapları okumaları istenmiş, varsa yanlış anlamalar düzeltilerek araştırma sonuçlarının güvenilirlik ve geçerliğini artırılması sağlanmıştır (Yanow ve Schwartz-Shea, 2006). Birbirine benzer veriler, belli temalar çerçevesinde bir araya getirilerek veriler arası ilişkiler yapılandırılmış ve kodlamalar yapılmıştır. Araştırma sonuçları sunulurken, gizlilikle ilgili sınırların belirtilmesi gerektiğinden (Dicicco-Bloom ve Crabtree, 2006; Mack vd. 2005) katılımcılara numaralar verilerek kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı, sorulara verdikleri cevapların yalnızca araştırmaya veri sağlamak amacıyla kullanılacağı garantisinden sonra açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilen ham verilerden alıntılar yapılmıştır (Patton, 1987). Katılımcılara araştırmaya katılmanın faydaları ve riskleri katılımcılara anlatılmış, çalışmadan istedikleri zaman çekilebilecekleri, böyle bir durumda zarar görmeyecekleri yazılı ve sözlü olarak bildirilmiştir.

Araştırmanın nicel verileri ise betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Anketlerden ve görüşmelerden elde edilen veriler karşılaştırılarak, nitel ve nicel analizlerin benzer ve farklı sonuçları saptanmaya çalışılmıştır. Bu çalışma yalnızca Çankırı Karatekin Üniversitesi'nde Pedagojik Formasyon Sertifika Programına devam eden öğretmen adayları katıldığından sonuçların başka üniversitelerde verilen benzer programlar için genellenebilirliği sınırlıdır.

3. Bulgular

Araştırma bulguları araştırma sorularının ışığında; öğretmen adaylarının (1) pedagojik formasyon sertifika programını sunan üniversitenin fiziksel özellikleri (çevre), (2) pedagojik formasyon sertifika programında yer alan dersler ve programın işleyişi (süreç) ve (3) sürecin etkileri ve öğretim üyeleri hakkındaki düşünceleri (algılar) olmak üzere üç alt başlıkta sunulmuştur.

Pedagojik formasyon sertifika eğitimini veren kurumun olanakları ile ilgili düşünceler

Katılımcıların pedagojik formasyon sertifika eğitimini veren kurumun olanakları ile ilgili düşünceleri öğretim ortamı, öğrenme materyalleri, barınma, yeme-içme ve ulaşım temaları altında açıklanmıştır (Tablo 2). Katılımcılar, üniversitenin alt yapı anlamında çok yetersiz olduğunu, ÖSYM'nin düzenlediği sınavlar nedeniyle eğitim aldıkları bina-

nın ve sınıfların değişmesinden dolayı sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmektedirler. Üniversitede öğretmen adaylarının faydalanabilecekleri bir kütüphane (%74), fen laboratuvarı (%81), ve bilgisayar laboratuvarı ve/veya öğrenci kullanımına açık bilgisayar (%72) olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların yarısından fazlası görsel ve işitsel öğrenme materyallerinin (%54) ve %64'ü ise kantin/kafeteryanın yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Adayların %78'i kendilerin ayrılmış bir atölye olmadığından özellikle öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi kapsamında hazırladıkları materyalleri saklama konusunda yaşadıkları sıkıntıları dile getirmişlerdir.

Tablo 2. Pedagojik formasyon sertifika eğitimini veren kurum ile ilgili tema ve kodlar

Örnek Görüşler	Temalar ve Kodlar
Ders yapılacak sınıflar sık sık değişiyor.	Öğretim Ortamı
Materyallerin saklanması için gerekli alanlar yok.	İstikrar, Yeterlilik
Sınıflardaki teknolojik araçlar çalışmıyor.	Öğrenme materyalleri
Bilgisayarlar çok eski model.	Güncellik, Verimlilik, Uygunluk
Kalacak yer bulunmuyor.	Barınma
Öğretmen evinde yer bulunmuyor, otel ise pahalı.	Mevcut olma, uygunluk, kapasite
Yemek yiyecek bir yer yok.	Yeme-içme
Kantin sürekli kapalı.	Erişilebilirlik
Ulaşım için çok fazla ücret ödendi.	Ulaşım
Ulaşım için harcanan emek yorgunluğa sebep olup motivasyonu düşürüyor.	Maliyet, Zaman, Emek Uykusuzluk/yorgunluk

Bir öğretmen adayının aşağıdaki yaşanan aksaklıklar ve sıkıntılarla ilgili anlamlı bir bulgu sağlamaktadır:

...üniversitenin alt yapı anlamında çok yetersiz olduğunu düşünüyorum... kalacak yer bulamadık, yemek yiyecek yer bile yok... Dersleri sürekli değişik fakültelerde işlemekten, her hafta acaba bu hafta ders nerede olacak diye düşünmekten yorulduk. Ne kütüphane var ne yemekhane var. Eğitim yapılacak sınıflar değiştiği için orman fakültesinde çalışan bir bilgisayar bulaçağız diye oradan oraya koşturdum materyallerle. (#8).

3.2. Pedagojik formasyon sertifika programında yer alan dersler ve programın işleyişi ile ilgili düşünceler

Katılımcıların pedagojik formasyon sertifika programında yer alan dersler ve programın işleyişi ile ilgili düşünceleri içerik, bireye etkileri, uygulama, ve düzenlemeler temaları altında açıklanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Pedagojik formasyon sertifika programında yer alan dersler ve programın işleyişi ile ilgili tema ve kodlar

Örnek Görüşler	Temalar ve Kodlar
İçeriğin sıkıcı olacağına ilişkin beklentiler vardı.	<i>İçerik</i>
İçeriğin değerli ve gerekli olduğuna dair düşünceler.	Önem, değer, fayda
Önceki öğretmenlik deneyimlerinde yapılan hataların adaylar tarafından fark edilmesi.	<i>Bireysel etkileri</i>
Pedagojik formasyon eğitiminin gerekliliğine dair farkındalık gelişimi.	Tutum, davranış, farkındalık
Teoriye ağırlık verilip uygulamalara az yer verilmesi.	<i>Uygulama/işleyiş</i>
Aday öğretmenlerin pasif alıcı konumunda kalması.	Öğretim yöntemleri
Staj yapılacak okulların seçiminde öğretmen adaylarının alanlarının dikkate alınmaması.	etkililik, uygunluk
Staj uygulamalarının hafta içi birkaç güne yayılmasının yarattığı maddi ve manevi külfet.	Sınıf içi roller, iletişim
	Staj Uygulamaları
	Etkililik, fayda, verimlilik, ayrılan zaman, okul seçimi, rehberlik, maliyet
Aday öğretmenlerin sınıf içinde daha çok uygulama yapması sağlanmalı.	<i>Düzenlemeler/reformlar</i>
Derslerde görsel-işitsel materyaller daha sık ve verimli biçimde kullanılmalı.	İçerik
Dersler, sabit bir fakültede yapılmalı.	Etkililik
Özel öğretim yöntemleri dersi öğretmenlik pedagojisini özümsemiş, eğitim bilimleri konusunda uzman öğretim üyeleri tarafından yürütülmeli.	Öğretim ortamı
Alan uzmanlığından çok eğitim bilimleri konusuna ağırlık verilmeli.	İstikrar
	<i>Öğrenme-öğretme durumları</i>
	Araç-gereç, öğretim yöntemleri
	<i>Öğretim üyesi</i>
	Alan uzmanlığı, deneyim/formasyon, iletişim

Katılımcıların %40'ı pedagojik formasyon sertifika eğitiminin tamamının çok önemli ve yararlı olduğunu, ancak bazı derslerin oldukça teorik olduğunu ve uygulamaya dönük olmadığını (%24) ifade etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca öğrenme-öğretme ortamına yönelik eleştiri ve öneriler getirmiştir; ders sırasında daha fazla grup tartışması yapılmasını beklediklerini, özel öğretim yöntemleri derslerinde pasif alıcı olmak yerine dersin aktif bir bileşeni olmak istediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının yalnızca %11'i pedagojik formasyon sertifika eğitimine başlamadan önce pedagojik formasyon derslerinin içeriğinin faydasız ve gereksiz ayrıntılarıyla dolu, %35'i ise faydalı ama sıkıcı olacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Aşağıdaki alıntılardan da anlaşılacağı gibi yıllardır dershanelerde öğretmenlik yapan bazı öğretmen adayları, sertifika eğitimini almadan önce programın gereksiz bir ayrıntı olduğunu düşünürken, program ilerledikçe öğretmenlik konusunda yaptıkları hataları fark ettiklerini, pedagojik formasyon eğitiminin çok önemli gerekli olduğunu düşünmeye

başladıklarını ifade etmişlerdir.

...sadece öğretmen olabilmek adına aşılması gereken bir aşama olarak gördüm başlangıçta (#5).

...kaç yıldır öğretmenlik yapıyorum ama ben sadece ders anlatmışım, öğrencilerin ruh halini düşünmemişim (#7).

Öğretmen adayları eğitim programında yer alan derslerden memnun olduklarını belirtmekle birlikte, mesleğe başladıklarında en çok gelişim psikolojisi, sınıf yönetimi, rehberlik ve öğretmenlik stajı derslerinin faydalı olacağını düşünmektedirler. Diğer yandan, özel öğretim yöntemleri, ölçme-değerlendirme ile öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları derslerinde öğretim üyelerinin tutumlarından kaynaklanan bazı sorunlar yaşadıklarını ve bu derslerden yeteri kadar istifade edemediklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde staj uygulamalarında yaşanan aksaklıkları verimlilik, staja ayrılan zaman, staj için seçilen okul ve yapılan mesleki rehberlik açısından sıralamışlardır. Aşağıdaki alıntılar bu durumun daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır:

...eğer öğretmen olmakla ilgileniyorsanız, bir okulda biraz fazla zaman geçirmek önemli. Stajlar çok verimsiz geçiyor. (#2).

Staj için seçilen okullar tam donanımlı, oysa biz donanımsız ve kalabalık okullara gideceğiz. Staj biraz yapay kalıyor. (#8).

Aday öğretmenlerin staj derslerine katıldıkları okullarda kendilerine rehberlik eden öğretmenlerin deneyimlerinde çok faydalandıklarını, ancak dönem sonlarına doğru sınavların artması ve havaların ısınması nedeniyle öğrencilerin motivasyonlarının azaldığını, bu nedenle staj derslerinden istedikleri oranda verim alamadıklarından yakınmışlardır.

Katılımcılara pedagojik formasyon sertifika eğitiminde ne tür reformlar, düzeltmeler ve/veya değişiklikler yapılmasını önerdikleri sorulduğunda adayların %29'u derslerde görsel-işitsel materyallerden daha çok yararlanılması gerektiğini, %24'ü eğitimde grup tartışmalarına daha fazla yer verilmesini ve %23'ü ise derslerde kendilerinin daha çok sunum yapmalarına olanak verilmesinin uygun olacağını ifade etmişlerdir. Aşağıdaki alıntılar da bu bulguyu doğrulamaktadır:

Derslerde bize daha çok anlatım yaptırılarak uygulamaya ağırlık verilirdi, sadece dinleyici olmak iyi değil bence. (#3).

Kendimce daha fazla uygulamalı ders olmalıdır. (#1)

3.3 Pedagojik formasyon sertifika eğitimini veren öğretim üyeleri ile ilgili düşünceler:

Katılımcıların pedagojik formasyon sertifika eğitimini veren öğretim üyeleri ile ilgili düşünceleri kişisel nitelikler, yeterlik, beceriler ve profesyonellik temaları altında açıklanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Pedagojik formasyon sertifika eğitimini veren bir öğretim üyesi ile ilgili tema ve kodlar

Örnek Görüşler	Temalar ve Kodlar
Öğretmen adaylarını olumlu yönde etkileme.	<i>Kişisel nitelikler</i>
Öğretmen adaylarının bireysel ihtiyaçlarına duyarlı olma.	Anlayışlı, duyarlı, samimi, yeniliklere açık, nazik, güler yüzlü, özgüven, demokratik, hoşgörü, sabır, güdüleyicilik
Öğretmen adaylarını program tamamlandığında iyi bir öğretmende olması gereken özellikleresahip olacaklarını yönünde motive etme.	
Sınıf içinde ve dışında demokratik davranışlar sergileme.	
Öğretmenlik alanında deneyim sahibi olma.	<i>Yeterlik</i>
Pedagojik yeterlikler alan bilgisinden daha önemli.	Konu alanına hakimiyet
	Deneyim
	Pedagoji bilgisi, mesleki yetişim (formasyon)
Öğrencilerle etkili iletişim kurma.	<i>Beceriler</i>
Öğretilenlerle sınıf içinde uygulananların tutarlı olması.	İletişim, öğrencileri tanıma, öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarına cevap verme, yaratıcılık, sorun çözme, başarı, rol model
Öğretim yöntemlerinden yararlanma.	
Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma	
Farklı öğretim yöntemlerini kullanma.	
Öğretim sürecinde yaratıcı yöntem ve tekniklere yer verme.	

Katılımcılara pedagojik formasyon eğitimi veren öğretim üyelerinin alanlarındaki yeterlikleri hakkındaki düşünceleri sorulmuş, aday öğretmenlerin yarısından çoğu öğretim üyelerinin alanlarında üst düzeyde bilgilere sahip olduğunu düşünmektedir (%67). Öğretmen adayları, bir öğretim üyesinde bulunması gereken nitelikleri; anlayışlılık, duyarlılık, samimiyet, yeniliklere açıklılık, tarafsızlık, rol model olma, nezaket, alanda uzmanlık, güler yüzlülük, özgüven, demokratiklik, hoşgörülülük, saygılılık, yaratıcılık, öğrencileri tanıma ve öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarına cevap verme, sabırlılık, dürüstlük, sorun çözücülük ve başarılilik olarak sıralamışlardır. Adayların çoğu, pedagojik formasyon eğitimi veren öğretim üyelerinin saydıkları bu özelliklere sahip olduğunu dile getirmişlerdir. Aşağıdaki alıntılar bu durumu örneklemektedir:

Alanında deneyimli, bilgi sahibi, ders sunumunu öğrencilerle aktif katılım ile yapabilen, diksiyonu düzgün v.s. (#6)

...bir öğretmenden çok yol gösterici olmamalılar... Tartışmalara daha çok yer vermeliler. Öğretim üyesinin ders (alan) bilgisinden çok deneyiminin yüksek olması ve bizlerle onları paylaşıp tartışarak eğitim vermeli

diye düşünüyorum... Bir kaç kitap okuyup formasyon alan bir öğretmen iyi bir öğretmen değildir... Önemli olan o bilgileri harmanlayıp bize yararlı olacak sunması daha önemlidir..(#7)

Diğer yandan bazı öğretmen adayları pedagojik formasyon eğitiminin ikinci döneminde eğitim bilimleri alanı dışından olan ve özel alan öğretmeninden sorumlu olan öğretmen üyeleriyle ilgili bazı olumsuz düşüncelerini dile getirmişlerdir. Katılımcılar, özel öğretim yöntemleri derslerinde öğretim üyelerinin öğretim yöntemlerinden çok alan bilgisi öğretimine ağırlık verdiklerini, öğrencilerle iletişim kurma ve öğrenci seviyesine uygun davranabilme gibi pedagojik konularında bazı eksikleri olduğunu belirtmişlerdir. İzleyen satırlarda öğretmen adaylarının bazı çekinceleri dile getirilmiştir:

...(öğretim üyeleri) genelde yukarıda saydığım özelliklere sahipler ama bazılarının insanlığı eksik. Mesela bazıları hala bizi ilkokul çocuğu sanıyor bu beni rencide ediyor bazıları da meslektaşım diyor bu çok motive ediyor.” (#1)

Eğitim bilimleri hocaları iyiydi ama ikinci dönemkiler pek bir şey bilmiyor. Kitaptan okuyup geliyorlar... dediğim gibi çoğunluk (bu özelliklere) sahip ve çok memnunum çok şey kazandığımı düşünüyorum ama ikinci dönem (öğretim üyelerinin bazıları) için aynı şeyi düşünmüyorum branş hocalarından çok eğitim bilimciler olsa daha iyi olurdu bence. (#6)

Öğretmen adayları kendilerini yenileyen, yeni gelişmelerden haberdar olan ve sınıfta değişik öğretim yöntemleri kullanan ve alandaki deneyimlerinden söz eden öğretim üyelerinden edindikleri bilgi ve becerilerden çok memnun olduklarını dile getirmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması sonrasında ortaya çıkan öğretmenlik sertifika programları, diğer gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de öğretmen açığı sorununu çözmek için bir yöntem olarak kullanılmıştır (Yıldırım ve Ok, 2001; Seferoğlu, 2004). Pedagojik formasyon sertifika programlarının niteliklerinin öğretmen adaylarının bakış açısından değerlendirildiği bu çalışmada pedagojik formasyon sertifika programını yürüten öğretim üyelerinin nitelikleri, pedagojik formasyon sertifika programının kendisi ve pedagojik formasyon sertifika programı sağlayan üniversitenin altyapısı masaya yatırılmıştır.

Çiğtaş ve Akıllı (2011)'nın da belirttiği gibi yalnız alan bilgisine sahip olan öğretmenler, günümüzün eğitim ve öğretim ihtiyaçlarının karşılanması için yeterli değildir. Bu araştırmanın sonuçları da bu görüşü desteklemektedir: öğretmen adayları öğretim üyelerinin taşınması gereken en önemli niteliklerin konu alanlarında üst düzeyde bilgileri sahip olmanın yanı sıra öğrencilerle iyi iletişim kurma, mesleki deneyimlerini paylaşma ve rol model olma olduğunu belirtmektedir. Sözü geçen bu nitelikler alan yazında yer alan öğretmenlik mesleğinin ulusal ve uluslararası alanda belirlenmiş etik ilkeleri ile paraleldir. Aydın(2006), profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik,

sağlıklı ve güvenli bir okul-sınıf ortamının sağlanması, başkaları ile ilişkilerde dürüstlük ve içtenlik, tarafsızlık, saygı ve sürekli mesleki gelişim gibi ilkelerin öğretmenlik meslek etiği açısından gerekli olduğunu belirtir. Öğretmen adayları sınıf içinde demokratik, hoşgörülü ve saygılı tavırlar sergileyen öğretim üyelerinin derslerindeki motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu, öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarına cevap veren öğretim üyelerinin derslerinde daha iyi verim almaktadır. Öte yandan pedagojik formasyon sertifika programına inanmayan öğretim üyeleri öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika programında yer alan derslere olan ilgilerini azaltmaktadır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının en çok şikayet ettikleri konular; 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 olmasıdır.

Öğretmenler nitelikli eğitim aldıklarında, mesleki özgüvenleri artar, sınıf yönetiminde zorlanmazlar ve dolayısıyla öğrencilerinin de daha başarılı olması muhtemeldir (Tanrıoğen, 1996). Bu nedenle, öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesinde sadece eğitim programlarındaki ders isimlerinin standartlaştırılması, belli sayıdaki öğretim elemanının ve ders yapılacak eğitim ortamının belirlenmesi yeterli olmamaktadır. Bunun yanı sıra, pedagojik formasyon sertifika programlarının niteliklerinin de yükseltilmesi gereklidir. Diğer bir anlatımla, programda yer alan derslerin içeriğinin öğretmenin adayının meslekte kullanacağı gerçek ve işe yarar bilgilerden kapsamasına, derslerin öğretiminden sorumlu öğretim elemanlarının alanlarında uzman ve öğretmenlik mesleğinde deneyim sahibi olmalarına, bir öğretmenden bekledikleri davranışları kendileri de sergileyerek rol model olmalarına, öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları ve yaşları dikkate almalarına gereksinim duyulmaktadır. Bunlara ek olarak, eğitim ortamının sadece bina, sınıf ve araç gereç sağlamaktan ibaret olmadığını fark edilmesi, öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayan öğretim ortamlarının hazırlanması gerekmektedir.

Bulgular, özel öğretim yöntemleri derslerinin içeriğinin, öğretim yöntemleri yerine alan bilgisi öğretimine doğru kaydığını göstermektedir. Bu bulgu, Uçan'ın (1998) çalışmasıyla örtüşmektedir. Uçan (1998), çalışmasında özel öğretim yöntemleri dersinin içeriğinin alan öğretimine odaklanmaması için akademik personelin özel öğretim yöntemleri hakkında uzmanlaşmasının gerekliliğinden söz etmektedir.

Pedagojik formasyon sertifika programından edinilen deneyimlerin ve yaşanan aksaklıkların ortaya konması hem eğitim politikacılarına, hem akademisyenlere ve hem de bu eğitim programın çıktılarından etkilenen tüm tarafların öğretmen eğitimin niteliğinin artırılması bakımından ne gibi önlemler alınabileceği konusunda yol gösterici olacaktır. Bu çalışmanın bulguları Türkiye'de ve diğer ülkelerdeki öğretmen adaylarına, öğretmenlere ve eğitim bilimcilere farklı bir bakış açısı sağlayabilir.

5. Kaynaklar

- Aday, L. (1996). *Designing and Conducting Health Surveys*. San Francisco: Jossey-Bass.
Akyüz, Y. (2004). Türk eğitim tarihi: Başlangıçtan 2004'e. (9. Basım). Ankara, Anı Yayınları.

- Arı, C. (2001). *Alandan ve alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin öğretimde bulunması gereken özellikler açısından karşılaştırılması*. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir.
- Arslan, D. (2000). *Sınıf Öğretmenlerinin hizmet içi eğitimi ve sorunlarının çözümüne yönelik bir model*. (Kütahya Örneği). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.
- Aydın, İ. (2006). *Eğitim Öğretimde Etik*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Babbie, E. (1990). *Survey Research Methods*. 2nd Edition. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008) (Kasım, 2013, 12). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers, in *The Qualitative Report*, 13(4): 544-559. . <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR-4/baxter.pdf>
- Brouwer, N. (2007) Alternative teacher education in the Netherlands 2000-2005. A standards-based synthesis. *European Journal of Teacher Education*, 30: 1, 21-40.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (3rd Ed.). Pearson Education, Inc.
- Çiğdem, A. & Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 64-72.
- Dicicco-Bloom, B. & Crabtree, B. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40, 314-321.
- Erçelebi, H. (1999). 2000'li Yıllarda Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Planı. *Milli Eğitim*. 141, 27-28.
- Ersoy, Y. (1997). Nitelikli matematik öğretmeni yetiştirme. *Çağdaş Eğitim*, (22), 237, 3-7.
- Eşme, İ. (2001). *Yüksek Öğretmen Okulları*. İstanbul: Bilgi-Başarı Yayın Evi.
- Güleç, S. & Kara, S. (2000). Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin meslek profilleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 169- 179.
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., (2004). How to improve the supply of high quality teachers, *Brookings Papers on Education Policy*. (7), 7-44.
- Karagözoğlu, G. (1996). Teacher training for the twenty first century. *The World Conference on teacher Education*. İzmir, Türkiye.
- Küçükahmet, L., Değirmencioglu, C., Uğuzman, E. T., Öksüzoglu, A.F., Özdemir, İ. E., & Korkmaz, A. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K.M., Guest, G. & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Method: A Data Collector's Field Guide*. Family Health International, USA.
- Özdayı, N. (2000). Eğitim Fakültelerinde Okuyan Öğrencilerin Mesleki Kaygılarının Toplam Kalite Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 12, 233-248.
- Patton, M.Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rea, L. M. and Parker, R. A. (1997). *Designing and Conducting Survey Research: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Seferoğlu, G. (2004). A study of alternative English teacher certification practices in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 30 (2), 151 – 159.
- Sünbül, A. M. (2001). *Bir meslek olarak öğretmenlik: Öğretmenlik mesleğine giriş*. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Şahin, M. (2006). *Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi. Doktora Tezi. Malatya.

- Tambağ, H. (2007). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri nelerdir? Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Taneri, P. O. (2004). *A study on novice classroom teachers' problems with regular and alternative certificates*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Tanrıoğen, G. (1996). Teacher Training Institutions In The Information Society. In Karagözoğlu (Ed.) *Teacher Training For Twenty-first Century*:562-571.
- Uçan, A. (1998). (Kasım, 2012,11). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi. <http://www.belgeler.com/blg/2hx/egitim-fakulteleri-ogretmen-yetistirme-programlarinin-yeniden-duzenlenmesi>
- UNICEF (2000). (Aralık, 2012, 19). Defining Quality in Education. UNICEF (2000). Defining Quality in Education. Working Paper Series, Education Section, Programme Division. New York, NY, USA. <http://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF>
- Yanow, D., & Schwartz-Shea, P. (2006). Interpretation and method: Empirical research methods and the interpretive turn. New York, NY: M. E. Sharpe.
- 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).
- Yin, R.K. (2009). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. Ankara: YÖK Yayınları.
- YÖK. (2013). (Şubat 2013, 9). Üniversitelerimizde uygulanacak olan “pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı” başvuru formu. *Ek-1-B, pedagojik formasyon sertifika programı başvurusu için üniversitenin kadrosundaki eğitim bilimleri alanındaki öğretim üyesi/ elemanı bilgisi*. http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rsRqRmHtxKK6/10279/19209

Extended Abstract

Education is a regular and wide-ranging procedure by which individuals learn the traditional values of the society and adjust rapid changes in science and technology under the guidance of teachers. The success of education greatly depends on the quality of teachers. That is, teachers are expected to have knowledge of the subject, know how students learn, and utilize methods of learning and teaching to promote student learning and success. Research indicates that teacher preparation/knowledge of teaching and learning, subject matter knowledge, experience, and the combined set of qualifications measured by teacher licensure are all leading factors in teacher effectiveness (Darling-Hammond 2006).

The qualifications of teachers in relation to their quality and quantity problems and the working conditions are very important to the achievement of and the development of the education system since the beginning of the Turkish Republic. Many different teacher-training models have been implemented in order to increase the teacher quality. The teacher-training programs require subject matter knowledge, knowledge of teaching profession general culture, and field practice (Karagözoğlu, 1996; Küçükahmet et al, 2000). These domains are very important for teacher candidates to become ready to teach. In general, the teacher education programs that are offered by universities are aimed to educate candidates and equip them with professional skills by offering a curriculum including specific and real classroom experiences (Ersoy, 1997).

Teacher education approaches are frequently changing and they are not considering the experiences of previous approaches. The content of teacher education programs changes according to subject matter (branches), and the grade level. In this study, only the secondary school (junior high and high schools) teacher training institutions were examined. In 1925, with the 45 item-regulation, the responsibility of training of secondary school teachers adopted by the Faculty of Arts and Sciences and Teacher Training. At High-Teacher Schools, literature, philosophy, history, chemistry, nature and fine arts departments provide mixed and free training for four years. The first three years of training in those institutions include subject knowledge and professional courses, and the field education courses were given at the last year (Eşme, 2001). In 1926, in order to train middle school teachers Gazi Teacher Training Institute was opened in Ankara. Since 1946 middle school teachers have begun to train by the Institute of Education. Training Institutes were providing two-year training after high school when they are first established. Then, duration of education extended to three-year after high school. From the 1978-79 academic year, Training Institutes were restructured; teaching duration extended 4 years and their names have been changed to "High Teacher Schools". Consequently, these schools began to train high school teachers, as well as middle school teachers (Şahin, 2006; Tambağ, 2007; HEC, 1998). In 1982, with the Law No. 2547 the High-Teacher Schools was converted into Education Faculties. With the increasing specialization in the Faculties of Education, the side branch training has been removed and the teachers trained as an expert of only one field. Education Faculties began to train more high school teachers and they neglected to train middle school teachers. When the teachers with increased demand for middle school, the high school teachers who were trained by education faculties assigned middle schools, therefore, many problems appeared. Since the teachers specialized in only one area the number of the courses they teach decreased, thus, shortage of subject teachers has emerged in middle schools (Tambağ, 2007).

In order to solve teacher shortage problem, many graduates have been appointed regardless of whether they have a teaching certificate or not from 1996 to 2002 (Ari, 2001; Arslan, 2000). Similarly, in order to overcome teacher shortage in middle school the graduates of Arts and Sciences Faculties have been given teaching certificate. Graduates of Faculty of Arts and

Sciences have been trained as high school teachers with "Teacher Certification" programs. The requirements of teaching profession changed, and initial teacher-training curriculum of all education faculties were standardized by CHE in 1997-98 academic years. The 15th National Education Convention declared that alternative certificate graduates should not be appointed as elementary classroom teacher, although this has been a trend and it spread in 1996-2002 academic years (Erçelebi, 1999). In 2010, according to the decision of the general assembly of Higher Education, post-graduate programs for teacher training have been removed. Instead of these post-graduate education programs, pedagogical training certificate programs re-introduced. The students in their last semester and 3rd grade students of faculty of science and literature will benefit from these programs. Pedagogical formation certificate programs are designed to prepare the graduates of science and arts faculties as secondary education teachers.

Well trained teachers feel self-confidence, thus, they manage the classroom easily and their students likely to be successful (Tanrıöğen, 1996). Although, the programs intended to teach the teacher candidates how to teach, the teacher candidates face with some problems. The purpose of this study is to examine the perceptions of prospective teachers about the quality of instructors, infrastructure of university, and the training program itself. Since both qualitative and quantitative data were collected simultaneously, merged and used to answer the research questions, the triangulation mixed method design was used in this study (Creswell, 2008).

The data were collected through a questionnaire and a semi-structured interview form. The quantitative data obtained from the questionnaire were analyzed by descriptive statistics, and the qualitative data obtained from the semi-structured interviews were analyzed by descriptive analysis and content analysis. 100 prospective teachers from Pedagogical Formation Education at Cankiri Karatekin University participated in this study at the second semester of 2012-13 the academic year in Turkey.

Participants were grouped by subject, mathematics, science, social sciences, arts, and other branches. 18 percent of the teacher candidates graduated from mathematics. Science covers graduates of physics, chemistry and biology (17%). Social sciences cover teacher candidates who graduated from geography, philosophy, sociology, theology, history, literature, and the Turkish language (42%). Arts cover visual arts, fine arts, graphical design, art history, and art teacher candidates (12%). Also included are graduates of nursing, English language and literature, physical education, early childhood education, and computerized educational technologies (11%). 62 percent of the respondents were female, and 38 percent of them were male teacher candidates. Participants were between the ages of 22 and 39. Nearly half of prospective teachers are working as a teacher at private courses, private schools or public schools on a contractual basis (47%).

The findings indicated that nearly half of the prospective teachers thought that the content of the courses are useful and interesting. It was found that most of the teacher candidates stated that the qualifications of academic staff were satisfied their need. In other words, the prospective teachers expected that the instructors have subject knowledge in their fields, be patient, respectful, indulgent, sincere, and role model. On the other hand, the prospective teachers are mostly complaining about that some of the special field instructors who have inadequate skills in adult training. Moreover, the teaching practice lessons are ineffective, and the university does not provide well-organized program, the buildings, equipment, and infrastructure of the institution are inadequate. The participants stated that they expect more group discussions, and practical session during their education. These findings are parallel with the study of Uçan (1998). In his study, Uçan (1998) claimed that in order to the academic staff do not focus on field knowledge education in the content of special instruction methods

course; they need to specialize in special instruction methods.

To understand the deficiencies of these programs will lead to education policy makers and teacher educators to improve the quality of teacher education. The findings of this study may provide generalizable results and a different point of view the teacher educators both in Turkey and in other countries. The sample for the current study included only the students of Cankiri Karatekin University. More comprehensive and widespread investigations about the attitudes of teacher candidates towards the teaching profession could provide better information for teacher training institutions.