



(ISSN: 2602-4047)

Türe,E. (2023). Being A Student in The Pedagogical Formation Certificate Program: Hermeneutics Phenomenological Study, *International Journal of Eurasian Education and Culture* , 8(23), 2138-2171.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.771>

Article Type (Makale Türü): Research Article

## BEING A STUDENT in THE PEDAGOGICAL FORMATION CERTIFICATE PROGRAM: HERMENEUTICS PHENOMENOLOGICAL STUDY

**Ersin TÜRE**

Assist.Prof. Dr, EBYU, Erzincan, Turkey, [ersinture@gmail.com](mailto:ersinture@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-8110-575X

Received: 05.04.2023

Accepted: 18.09.2023

Published: 01.10.2023

### ABSTRACT

It can be said that the problems in the field of teacher training in Turkey continue with varying dimensions. In this context, being a teacher candidate expresses the realities in which individual and social problems are clustered. On the other hand, thousands of students continue to study in pedagogical formation programs. When individuals studying in a pedagogical formation program are considered as subjects, it is important what their experiences regarding the learning process mean. Understanding the subjects of a social problem can bring different dimensions to the problem and help in taking steps toward a solution. An educational scientific discussion area has been established in Turkey in recent years through being a teacher candidate in the pedagogical formation certificate program process. Studies carried out on the phenomenological approach also contribute to these discussions. This study aims to discover what it means to be a pre-service teacher studying students, based on their daily experiences in a pedagogical formation certificate program. The method of this study is based on the Hermeneutic Phenomenology type based on Heidegger's phenomenology approach. In the researcher study, the essence of the experiences of pre-service teachers studying in the pedagogical formation program; was reached in the context of their lives. For this reason, the researcher spent time with the participants and made an effort to establish a dialogue with them in the context of their culture. The deciphered interview texts were analyzed by coding technique in 2 stages. During the analysis process; In the first stage, pre-coding (open coding) was made on the interview texts, in the second stage, axes were created by matching the research questions with codes, in the third stage, explanatory themes were determined by creating the axes, and in the last stage, the "essence" that shared the meaning of being an individual studying in pedagogical formation was reached. As a result of the study, it is described again that the pedagogical formation certificate program process cannot create a social and cultural transformation. Another result is that participation in pedagogical formation education is seen as a means of equalizing and raising social status. This is particularly evident among those who attend pedagogical education as distance education graduates.

**Keywords:** Teacher training, pedagogical formation education, hermeneutics phenomenology.

## INTRODUCTION

The problems in the field of teacher training in Turkey continue with varying dimensions. In the context of the historical process, the inadequacy of the number of teachers in the first years of the Republic was the focal problem. Today, the quality of teacher training, teachers waiting for appointments, etc. problems continue. The social masses formed by the unassigned pre-service teachers, the economic problems created by these masses and the view of society towards the pre-service teachers can be classified as other problems. In this context, being a teacher candidate in Turkey points to a social area where individual and social problems are clustered.

It gives an idea about one aspect of teacher training approaches in Turkey through the historical change of the Pedagogical Formation Certificate Program. In 1973, the National Education Basic Law No. 1739 provided the opportunity to organize teaching certificate programs in universities. Until 1982, teaching certificate programs that showed significant differences in terms of content and number of courses were implemented among universities (MEB, 1980; Kavcar, 2002). With the establishment of the Council of Higher Education in 1982, the responsibility of training teachers was given to universities (Resmi Gazete, 1982; Duman, 1988). Initially, pedagogical formation certificate programs consisted of 27 hours of theory and 8 teaching practice courses per week; With the changes made in 1985, his total credit has been reduced to 19 hours (Duman, 1988; Küçükahmet, 1988; YÖK, 2007)

Within the scope of the Council of Higher Education World Bank National Education Development Project, education faculties were restructured in the 1998-1999 academic year. With this structure, graduates of the Faculty of Arts and Sciences were able to become teachers in secondary education institutions with a 1.5-year non-thesis master's program. With this structuring, the non-thesis master's degree has reached a total of 46 credits, consisting of 32 hours of theory and 26 hours of practical courses (YÖK, 1998; Bilir, 2011). With the regulations made in 2007, the number of theoretical course hours increased to 37 and teaching practice courses were reduced to 18 hours (YÖK, 2007). In 2008, the duration of non-thesis master's programs was reduced to 1 year (Sarı, 2010); It has been reduced to 34 credits with 26 hours of theory and 16 hours of practical courses. In the 2010-2011 academic year, the Pedagogical Formation Certificate Program was re-implemented and transformed into a 26-credit program with 21 theoretical course hours and 10 practical course hours (YÖK, 2010). Later, the changes made to the pedagogical formation certificate program continued (Saylan, 2013: 12; Yıldırım & Vural, 2014). The Council of Higher Education has evaluated the formation education as a personal development program in relation to the pedagogical formation program on 17.4.2014. With the 2014 regulation, it has become a 25-credit program with 20 theoretical course hours and 10 practical course hours. The pedagogical formation certificate program, which was decided by YÖK on 27.9.2021, was increased to 24 hours theoretically, 12 hours for practice, and total credits to 30 (YÖK, 2021). Especially in recent years, open education graduates have been given the opportunity to participate in pedagogical formation certificate programs. With the decision taken at the Council of Higher Education meeting dated 29.12.2022, it was decided to provide pedagogical formation education to students who continue their formal education within the education period

(YÖK, 2023). Thus, the way for undergraduate students studying outside the Faculty of Education to become teachers upon graduation has been cleared.

Historical changes related to the Pedagogical Formation Certificate Program are political and social, etc. can be said to occur in the context of changes. Initially, the need for teachers was tried to be met numerically. For this reason, it can be thought that the initial efforts are changes to train more teachers in a short time. However, especially the changes made in the 2010s to increase the number of teachers has been criticized (Baki, 2010; Azar, 2011; Bilir, 2011; Safran, 2014; Bıkmaz, 2015; Yılmaz, 2015; Sağdıç, 2020). In these studies, it is seen that the criticism towards the quality of Pedagogical Formation education. In summary, it is seen that the changes made do not solve the problems in the field of teacher training and add new problems.

In addition to all these changes, it is important to develop human-centred discussions. Hundreds of thousands of undergraduate graduates who graduated from Pedagogical Formation programs pose an important problem in society. On the other hand, thousands of students continue to study in pedagogical formation education. When individuals studying in pedagogical formation education are accepted as a subject, it is important what their experiences regarding the learning process mean. Understanding the subjects related to a social problem can bring different dimensions to the problem and help in taking steps toward a solution. For this reason, accepting pedagogical education as a problem can only be achieved by becoming aware of the subjects involved in the process. In this context, their understanding of themselves; will help to discover their position in society. For this reason, the phenomenology approach has been adopted in the study to understand the experiences and social realities of those who study in pedagogical formation education.

In developed countries, phenomenology, a social theory, has been used in teacher training studies since the 1980s. In recent years, studies carried out with the phenomenological approach with prospective teachers abroad are also continuing. The diversity of these studies continues with different subject focuses. The focus of the studies carried out is from critical concepts (Thomson, 2008; Fontaine, 2010; Skogen, Rochelle & Mulatris, 2011; Lewis, 2018), to the subject of professional development (Kabilan, 2013); It varies from mentoring program (Moerer-Urdahl & Creswell, 2008) to technology training ( Meagher, Özgün -Koca, & Edwards, 2011; Sutton, 2011; Clark & Boyer, 2015; Martin, 2017). It can be said that these studies will continue by focusing on different subjects in which the phenomenology approach is used by teachers who receive pre-service training.

It can be said that an educational scientific discussion area has been established in recent years regarding becoming a teacher candidate during the pedagogical formation process in Turkey. Psychologically based and quantitative studies have been conducted on the pedagogical formation education process and the individual receiving education. In these studies, the quality of the pedagogical formation certificate program (Taneri, 2016), the self-efficacy beliefs of individuals in the pedagogical formation education process (Elkatmış, Demirbaş & Ertuğrul, 2013; Çocuk, Yokuş, & Tarriseven, 2015), attitudes towards the teaching profession (Eraslan & Çakıcı, 2011; Kartal & Afacan, 2012; Özkan, 2012; İlğan, Sevinç, & Arı, 2013; Polat, 2013), perceptions (Koç & Şingir,

2018), opinions about the teaching practice course (Tepeli & Caner, 2014; Gülşen & Gündüz, 2016), motivations for the teaching profession (Altinkurt, Yılmaz, & Erol, 2014), learning styles and (Güneş & Gökçek, 2012) and teaching profession competencies (Sural & Sarıtaş, 2015) have been researched.

Studies conducted through the phenomenological approach also contribute to these discussions. Especially in recent years, it has been observed that the number of phenomenological studies conducted on teacher candidates receiving pedagogical formation education in Turkey has increased. In these studies, prospective teachers' attention to pedagogical formation training (Kiraz & Dursun, 2015; Demirtaş & Kırbaş, 2016; Uygun & Oran, 2019), the quality of faculty members (Arslangilay, & Taşpınar, 2017) and their students' teaching practice course (Eken & Gündoğdu, 2017; Kılınç, Kılcan & Çepni, 2018) focused on their views. In other studies, teacher candidates' perceptions of school, being a student, and teaching ( Özdemir & Erol, 2015; Alım, Şahin & Meral, 2018; Ateş, 2018; Alpan, Demirkan, Koç-Erdamar, Yazçayır, & Saraçoğlu, 2019; Kara, 2020) and their metaphors regarding the pedagogical formation program (Yapıcı & Yapıcı, 2013; Kart, 2016; Turhan Türkkkan, Yeşilpınar Uyar, Yolcu, 2017; Şahin & Sabancı, 2018; Neyişçi & Özdiyar, 2019; Karakış & Tuncel, 2022 ) were determined.

The aim of this study is to reach the essences that unite the intersubjective differences in the context of the experiences of the pre-service teachers studying in the pedagogical formation education process. In this context, it is important to determine what the pre-service teachers who continue their pedagogical formation education mean to the program based on their daily experiences. This study aims to discover what it means to be a teacher candidate in their eyes, based on the daily experiences of pre-service teachers studying in pedagogical formation certificate programs.

## **METHOD**

In phenomenological studies conducted in the field of curriculum and teacher training, the experiences of teachers and students are reached through in-depth interviews, diaries and observations made in a certain context/environment, and through these experiences, it is tried to discover what the subjects' interpretations of the subject under investigation are. In this context, the research pattern of this study was determined as a phenomenology to discover what it means from the eyes of individuals studying in the pedagogical formation certificate program, based on their formation learning experiences.

Although the origin of the phenomenology approach is based on philosophy, it is used within the framework of different approaches in the fields of social sciences (Merriam, 2014; Moustakas, 1994). The method of this study is based on the Hermeneutic Phenomenology type, based on Heidegger's phenomenology approach. In the study, the author made an effort to understand the essences underlying the experiences of prospective teachers studying pedagogical formation training in the context of their lives and to establish a dialogue with them in the context of their culture. Additionally, interview questions were prepared to reveal experiences during the pedagogical formation process. For this reason, the researcher spent more time directly with the participants

without bracketing himself. For this reason, the basic philosophy of the study is designed as Hermeneutic Phenomenology (Heidegger, 1962; Giorgi, 2006).

### **Subjects of the Research**

In phenomenological studies, knowledge is produced interpersonally. Therefore, the relationship established between the researcher (describing the experience) and the participant (the owner of the experience) should be considered. In other words, information is produced intersubjectively. One of the subjects of this research is the researcher who collects the data. Other subjects are the individuals studying in the pedagogical formation from which the data is obtained and the faculty members working in the pedagogical formation. In accordance with the hermeneutic phenomenology, which is the methodological design of the study, the subjects of the study were given information in the context of their life cultures.

### **Participants**

The participants are teacher candidates studying at the Education Faculty of a State University in the Pedagogical Formation Certificate Program. Convenient sampling (convenience) in determining the participants in the study (purposive sampling) was used. In the study, 11 teacher candidates who graduated with undergraduate degrees in different fields and continued their pedagogical formation education were interviewed. Five of these teacher candidates graduated from an open education child development program, three of them graduated from public administration, the other one was from sociology, one was from philosophy, and one was from a foreign language program. The participants in the study were 6 women and 5 men. According to the statements given by the participants, it is seen that they are at the middle-lower and lower socio-economic levels. The first part of the interview questions is aimed at getting to know the participants. In this context, questions were asked to get to know the socio-cultural characteristics of the participants and their families. For this reason, data on the education levels of the individuals in the family and the social, cultural, artistic and sports activities they participated in were obtained. In addition, data on the social, artistic, cultural and sports activities that the participants participated individually were obtained. To get to know the participants better, the researcher spent time with the participants apart from the interview questions. It was observed that the participants were limited in reading books and participating in cultural, social, and artistic activities. However, they seem to be limited in reading books and participating in cultural and social activities. In other words, it can be said that their social (Bourdieu, 1986) and cultural (Bourdieu, 1977) capital is limited. Social and cultural capital is implicit in every aspect of individuals' lives and daily life experiences. For this reason, the researcher added interview questions about their lives and daily lives in the context of their social and cultural capital. The dialogues obtained from the participants were interpreted in the context of their social and cultural experiences. It has been revealed that the participants have lower and middle-lower social and cultural backgrounds. Additionally, in terms of data diversity, individual interviews were held with 3 faculty members who taught the course in pedagogical formation. Faculty members who take the course have been attending classes during the pedagogical formation

process for at least three years. The interviews with the faculty members were held after the interviews with the teacher candidates. Thus, the results obtained based on the statements given by the students were confirmed.

### **Researcher**

The researcher who conducted the research is experienced in the use of qualitative approaches in research, especially in the construction and application of phenomenological patterns. The researcher has been both taking pedagogical formation courses and consulting for a long time in different universities. The researcher has been in dialogue with the individuals participating in the pedagogical formation certificate program process for many years. In addition, he has previously taken part in studies on the pedagogical formation model and individuals studying in the pedagogical formation certificate program.

In phenomenology, knowledge is produced by intersubjectivity. Therefore, the relationship established between the researcher (describing the experience) and the participant (the owner of the experience) should be considered. For this reason, the researcher has established strong relationships with them without bracketing their prejudices. In other words, the researcher spent as much time with the participants as possible, trying to understand them, and carried out data collection and analysis studies. Understanding the participants in the context of their culture without bracketing oneself is a point Heidegger opposes Husserl. Heidegger's Husserl objected to bracketing himself in reaching the essence (Giorgi, 2017).

### **Data Collection Tool**

In the study, a semi-structured interview form was developed as a data collection tool. Before preparing the form, a literature review was conducted. Then, in accordance with the philosophical basis of the study, questions focusing on the daily life experiences of individuals studying in pedagogical formation training were prepared. These questions focused on the social-cultural situations of individuals, their daily lives inside and outside the school, and their future expectations. Then the questions were examined by three experts. After the researchers made the necessary corrections, a pilot application was made. After the pilot application, questions about those who graduated from open education were added to the individuals studying in pedagogical formation training. Thus, the semi-structured interview form took its final form.

Later, a semi-structured interview form was prepared for faculty members to conduct interviews. These questions were prepared in the context of confirming what the individuals studying in pedagogical formation training said. Thus, the aim of the study was to be reached by using different data collection sources.

### **Data Collection and Analysis**

The data were obtained by conducting individual, face-to-face and semi-structured interviews with 6 female and 5 male students studying pedagogical formation education in the 2022-2023 academic year. In addition,

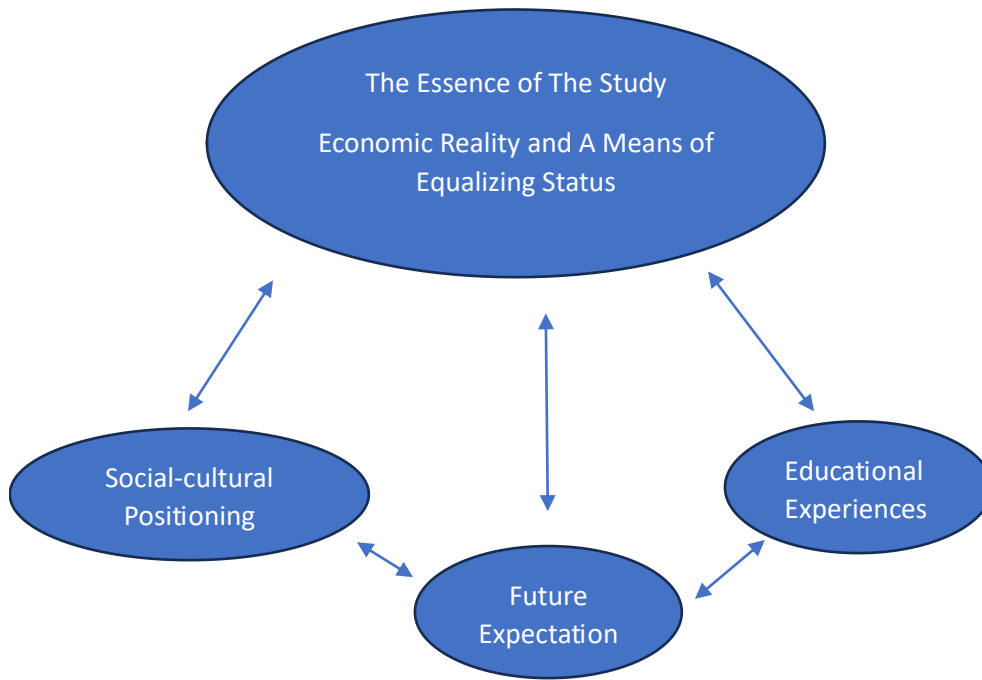
individual and face-to-face semi-structured interviews were conducted with 3 faculty members. Interview records were deciphered to analyse the data. The transcribed interview texts were analysed using the coding technique in two stages. In the resolution process; In the first stage, pre-coding (open coding) (Saldana, 2013) will be done on the interview texts, in the second stage, axes (Saldana, 2013) will be created by matching the research questions with the codes, in the third stage, explanatory themes will be determined with the creation of the axes, and in the last stage, it is aimed to be an individual studying in pedagogical formation. The "essence" that makes its meaning common has been reached. In other words, the data was analyzed with the phenomenological coding method, and it was aimed to reach the essence that shared different experiences. While reaching the essence, the researcher frequently included the dialogues of the participants. Then, the data obtained from the interviews with the faculty members were compared. The research findings obtained because of data analysis will be discussed in the context of relevant research in the literature.

#### **Credibility / Transferability / Consistency / Confirmability Studies**

To ensure credibility the researcher constantly met with individuals studying in pedagogical formation certificate programs. For this reason, the researcher recognizes the characteristics of the socio-cultural structures (prolonged engagement) in which the candidates are located. In addition, to ensure triangulation, semi-structured interviews were conducted with faculty members who taught in pedagogical formation certificate programs. The researchers will inform the participants in detail about the study process before the interview and ensure that only volunteer (honest informants) participants contribute to the research. To ensure transferability in the research, that is, the applicability of the results obtained thick description has been made. In this context, the role of the researchers, how the participants were determined, the development of the data collection tool, and the collection and analysis of the data were explained in detail. The codes made to obtain reliable data (dependability) were submitted to the control of an external expert. For confirmability, each stage of the study (data collection tools, analysis, and reporting) is written in a transparent way (audit trail) was reviewed by another expert.

#### **FINDINGS**

The analysis was carried out by grouping the interview questions and their answers through the first cycle of coding, open coding, and the second cycle, axial coding. Thus, the second cycle and deeper coding were made. Then, the data obtained from the interviews with faculty members were integrated with the findings.



**Figure 1.** The Pattern Regarding the Essence Reached as a Result of First and Second Cycle\Holistic Coding

In this context, it is seen that the themes of " Socio-cultural Positioning ", " Educational Experiences ", and " Future Expectations " are formed in the core pattern reached from the content analysis of the data obtained from the individuals studying in pedagogical formation training. When the pattern in the figure is examined, it is understood that there is a cycle between the meaning of education, the social position of the individuals studying in pedagogical formation education and their positioning in society and their future expectations. Individuals' education-teaching experiences are interpreted through this cycle. In other words, the meanings of individuals seen in the pattern are not made from separate themes, but through the interaction of the themes with each other. The first of the interactions in the pattern related to the essence of the study is the interaction between the socio-cultural positions of the individual and the social position created by the Pedagogical Formation Education. Through this interaction, individuals studying in pedagogical formation make sense of their educational activities.

The socio-economic status of individuals receiving education in pedagogical formation certificate programs is at medium and low levels. It can be said that the social and cultural consumption of these individuals is quite limited. Because in the interviews, individuals cannot allocate time and financial resources for social and cultural consumption in their daily lives. Buying and reading books, going to the theatre, visiting a museum, going on vacation, etc. It seems that social and cultural activities are held very limitedly. This situation shows that individuals who receive education in pedagogical formation training are socially and culturally positioned at a low level in society. In accordance with this situation, faculty members in the interviews; stated that individuals receiving education could not even obtain the required course materials and that some individuals had difficulty complying with the rules of formal education. Considering all these data, it is supported that the average socio-



economic level of those who participate in pedagogical formation programs decreases even more with the participation of distance education graduates.

Individuals who graduate from distance education experience the pedagogical formation process, which is a formal education program, as moving to a higher level. This situation can be understood from the words PT1 *"Listen to and participating in education gives me a privilege"* and PT2 *"I feel the experiences of my successful friends who won and went to university"*. In other words, individuals who graduated from open education stated that they would be in an equal position with those who received formal education and graduated from education faculty after graduating from formation education. This situation made it possible for PT4 to say, *"Like my cousins and other friends, I will be able to take the exam to become a teacher; that is, I will be equalized with them"*.

If it is taken as a basis on the same plane, it is understood that the families of the individuals who study in pedagogical formation education are also of the same opinion. In this context, it is stated that families also support pedagogical formation education and provide material and moral support. The expression of PT5 *"My father was very happy; you will go to university"* indicates the satisfaction of his family towards starting formal education. PT4 said, *"My family and environment welcomed me well. In the statement "They supported me for formation so that I could become a teacher after university";* It is stated that they support the pedagogical education received to reach the teaching position.

The pedagogical formation certificate program is interpreted as the hope of reaching a higher level socially and culturally for individuals, their families, and their environment. However, it is seen that the pedagogical formation certificate program is insufficient to provide social and cultural transformation. Individuals studying in the pedagogical formation certificate program stated that they do not have the opportunity to participate in any social and cultural activities during the limited period at the university. PT1 stated that *"the pedagogical formation is not provided with the opportunity to participate in any cultural and social activities during class hours"*. PT6 stated that *"The only contribution and interaction is meeting different people"*. The faculty members interviewed also stated that those who attended the training could not benefit from the social and cultural opportunities because the classes were held after 5 pm on Friday. In addition, faculty members stated that most of the participants in the training expected the classes to be held in blocks and to finish as soon as possible.

It can be said that the pedagogical formation certificate program received is also insufficient in terms of realizing social and cultural achievements. This shows that there is a lack of general culture, which is one of the three elements of teaching. Because it is assumed that the knowledge of the field is taken from the faculty from which he graduated. Pedagogical formation courses are also geared towards knowledge in educational science. It is seen that the social and cultural development of individuals studying in pedagogical formation certificate programs is left to their own life opportunities. However, it is seen that the social and cultural development and transformation of individuals who participate in the pedagogical formation with their low socio-economic background and living standards cannot be realized.

The future expectation of individuals participating in pedagogical formation training is to become a teacher. Being a teacher means reaching a certain income level economically. PT2, PT3, PT1, PT5, PT5 and PT2 see civil service as an opportunity for themselves as teachers. Thus, they stated that they would be able to access opportunities such as salary and health insurance. PT3 and PT6, on the other hand, stated that this opportunity did not prevent being unemployed, but it was still a hope.

## **CONCLUSION and DISCUSSION**

When all the findings are considered as a whole; the experiences of individuals in the pedagogical formation are realized through the social and economic position of the individual and the environment in which they live. In addition, their expectations for the future are shaped by the influence of the social and cultural environment they live in today. In this context, it has been determined that the social and cultural levels of the individuals participating in the pedagogical formation certificate program are low. This is due to the low socio-economic level of individuals who participate in pedagogical formation education like other teacher candidates (Saban, 2003; Arslan, 2007; Ok & Önkol, 2007; Şahin et al., 2008; Çetin, 2012; Çevik & Yiğit 2009; Taş, 2012) can be connected. In addition, it can be said that the families of the individuals participating in the pedagogical formation certificate program are in the same position (Arslan, 2007; Baykara & Pehlivan, 2008; Temizyürek, 2008; Taş, 2012). Thus, it can be said that the social and cultural consumption of the environment has a positive approach to individuals participating in pedagogical formation training. Additionally, Türe, Bahar & Aktaş (2018) in their study created a discussion area on the meaning of pedagogical formation education of social and cultural capital. Differently, in this study, it was determined that the social and economic positions of those who participated in pedagogical formation education, especially as distance education graduates, were much more limited. This situation shows that individuals with much lower social and cultural capital accumulation receive training to become teacher candidates.

The pedagogical formation certificate program cannot create a social and cultural transformation for the individuals participating. In fact, providing education in limited hours causes social and cultural restructuring. In other words, individuals with low social and cultural consumption rejoin society. In this case, individuals participating in education aim for economic salvation in the context of being appointed as teachers. For this reason, it is seen that the occupational preferences of the environment and the individuals participating in the pedagogical formation education are economical (Behymer and Cockriel, 2005; Kniveton, 2004; Arslan, 2007), which is in accordance with other studies. Future expectations are also shaped by economic concerns.

Another finding is that participation in pedagogical formation education is seen as a social status equalization tool for distance education graduates and other faculty graduates. Individuals who could not participate in the formal education process and who graduated from university with distance education have increased their social status by becoming teacher candidates thanks to the pedagogical formation. Thus, it has been determined that they consider themselves equal to formal education graduates. On the other hand, graduates of other faculties

think that they equate themselves with the graduates of the faculty of education by pedagogical formation certificate program. When they are appointed as teachers, they hope to raise their social status to a higher level. This situation seems to be compatible with the selection of the teaching profession with the aim of raising the social status (Murray, 2008). In this study, it can be said that participating in pedagogical formation education has become a social status equalization tool for those who receive distance education. However, it can be said that this situation creates inequality for the graduates of the faculty of education apart from creating equality of opportunity. It shows that inequality is created for education faculty students in terms of both the effort given in the education faculty and the teaching processes, and the longer and more costly conditions for graduation. This situation reveals that inequality has been created in the context of credentialism, which is accepted by a group of sociologists such as JJ Macionis (2003), both in the context of Marxism's equality of opportunity (Dündar & Accountçioğlu, 2011) and in the context of J. Rawls (2000) theory of justice. In summary, it should be accepted that inequality is created when an educational process that gives distance education graduates the status of candidate teacher is considered with both liberal and other opposite theories, critical theories.

As a result of the study, it was observed that the education (distance education graduates), and social and economic status of those who participated in the pedagogical formation certificate program were at lower levels. This situation has made the quality of the pedagogical formation education process controversial. On the other hand, it is described again that the pedagogical formation certificate program process cannot create a social and cultural transformation. The most important reason for participation in the pedagogical formation certificate program is to guarantee the future economically. In other words, the reason for choosing pedagogical education is economic. However, the desire for economic change does not turn into a desire for social and cultural change. Another result is that participation in pedagogical formation education is seen as a means of equalizing and increasing social status. This is particularly evident among those who attend pedagogical education as distance education graduates.

## **RECOMMENDATIONS**

Considering the results of this study, pedagogical formation education is used as a transition tool for students who have not graduated from formal education. In other words, individuals who are not formal education graduates gain the status of being both formal education graduates and teacher candidates by receiving very limited formal education. Therefore, to increase the quality of pedagogical formation education, the entry requirements can be increased for all university graduates. The aim here should be to increase the quality, not the number. On the other hand, activities that will increase their social and cultural capital can be organized for participants who have not graduated from formal education and all other formation students. As a final recommendation, more comprehensive reforms should be made in the teacher training system by removing teaching qualifications from a certificate program or elective subject level.

#### ETHICAL TEXT

"This article complies with journal writing rules, publication principles, research and publication ethics, and journal ethics. Responsibility for any violations that may arise regarding the article belongs to the author(s). E-88012460-050.01.04-221825 E-88012460-050.01.04-221825 Ethics Committee approval was obtained for this research from the Educational Sciences Ethics Committee of Erzincan Binali Yıldırım University on 30 November 2022.

**Conflict of interest:** The author declared no conflict of interest.

**Financial Support:** There is no financial support from any institution or organization in this study.

**Author Contribution Rate:** In this study, the contribution rate of the sole author was 100%

#### REFERENCES

- Alpan, G.B., Demirkan, O., Koc-Erdamar, G., Yazcayir, N. & Saracoglu, G. (2019). Pedagogik formasyon eğitimi sertifika programı öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 204-218. Doi: 10.29329/mjer.2019.185.9
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. & Erol, E. (2014). Pedagogik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 48-62.
- Arslan, D. A. (2007). Yarınlın Türk öğretmenleri: ilköğretim öğretmen adaylarının sosyolojik profilleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-17.
- Arslangilay, A. S. & Taspinar, M. (2017). The metaphorical perceptions of teacher candidates attending the pedagogical formation program on academic staff--Gazi University sample. *International Education Studies*, 10(11), 33-46. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n11p33>
- Ateş, Ö. (2018). Öğretmen adaylarının pedagogik formasyon eğitimi sertifika programı ve öğretmenlik mesleğine yönelik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 13(27). DOI: 10.7827/TurkishStudies.14617
- Azar, A. (2001). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38. DOI: 10.5961/jhes.2011.004
- Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 15-31.
- Bikmaz, F. (2015). Öğretmen Eğitiminde Güncel Sorunlarımız. *Current Problems in Teacher Training and Legendary Teacher Hüseyin Hüsnü Tekişik Panel*.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001231](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001231)
- Behymer, J. & Cockriel, I. W. (1988). Career choice conflict. *Journal of Career Development*, 15(2), 134-140.
- Bourdieu, P. (1977). *Cultural reproduction and social reproduction*. In J. Karabel ve A. H. Halsey (Eds.) Power and Ideology in Education (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. *Handbook Of Theory And Research For The Sociology Of Education*, 241-258.
- Clark, C. & Boyer, D. D. (2015). A phenomenological study of pre-service teachers regarding 21st century technology integration training. *International Journal on Integrating Technology in Education*, 4(1), 1-16. DOI :10.5121/ijite.2015.4101
- Çetin, B. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 596-610.
- Çevik, O. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin profillerinin belirlenmesi-amasya üniversitesi örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1).
- Çocuk, H., Yokuş, G. & Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlik ve metaforik algıları: Mersin Üniversitesi Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 373-387.
- Demirtaş, H. & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/24152/256285>
- Duman, T. (1988). Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Problemi.
- Dündar, S. & Hesapçioğlu, M. (2011). *Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşitliği Ve Postmodernizm*. Eğitim Yayınevi.
- Eken, M. & Gündoğdu, K. (2017). A phenomenological study on teaching practice in a teacher training program. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(3), 33-54.
- Elkatmış, M., Demirbaş, M. & Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50.
- Eraslan, L. & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Fontaine, H. A. (2010). The power of film to educate and miseducate pre-service teachers: a phenomenological analysis of. *Multicultural Education*, 17(2), 37-43.
- Giorgi, A. (2006). Concerning variations in the application of the phenomenological method. *The Humanistic Psychologist*, 34(4), 305-319.
- Giorgi, A. (2017). A response to the attempted critique of the scientific phenomenological method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 48(1), 83-144.
- Gülşen, C. & Gündüz, H. Ç. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(3), 870-883. <https://doi.org/10.24289/ijsser.279030>
- Güneş, G. & Gökçek, T. (2012). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 28-40.
- Heidegger, M., Being and Time, Çev. J. Macquarrie, E. Robinson, Black well Publishers, London, 1962.
-

- İlğan, A., Sevinç, Ö. S. & Ercan, A. R. I. (2013). Pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının mesleki tutum ve çağdaş öğretmen algıları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 32(2). <https://doi.org/10.7822/egt255>
- Kabilan, M. K. (2013). A phenomenological study of an international teaching practicum: pre-service teachers' experiences of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 36, 198-209.
- Kara, M. (2020). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmen ve ideal öğretmen algıları. Bir Metafor Çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 111-132.
- Karakış, Ö. & Tuncel, M. (2022). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1090-1103. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1102710>
- Kart, M. (2016). *Pedagojik formasyon öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kartal, T. & Afacan, Ö. (2011). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 76-96.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kılınç, A. Ç., Kılcan, B. & Çepni, O. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin incelenmesi: fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 113-132. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s5m
- Kiraz, Z. & Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3). <https://doi.org/10.17860/efd.37544>
- Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education*, 72(1), 47-59.
- Koç, Z. & Şingir, H. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin programla ilgili görüşleri: Gazi eğitim fakültesi örneği. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4).
- Küçükahmet, L. (1988). Öğretmen yetiştirme düzenimizin xi. milli eğitim şurası kararları ışığında değerlendirilmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 153-159.
- Lewis, T. E. (2016). "But I'm not a racist!" Phenomenology, racism, and the body schema in white, pre-service teacher education. *Race Ethnicity and Education*, 21(1), 118-131. doi:10.1080/13613324.2016.1195354
- Martin, M. C. (2017). *A phenomenological study of pre-service teachers' subject knowledge in secondary design and technology*. Liverpool John Moores University (United Kingdom).
- Macionis, J.J. (2003). *Sociology*. New Jersey: Pearson Education International.
- Meagher, M., Özgün-Koca, A. & Edwards, MT (2011). Öğretmen adaylarının gelişmiş dijital teknolojilerle ilgili deneyimleri: hizmet öncesi bir sınıfta ve saha yerleştirmelerinde teknoloji arasındaki etkileşim. *Teknoloji ve Öğretmen Eğitiminde Güncel Sorunlar*, 11(3), 243-270.
-

- MEB (1980). "Pedagojik formasyon programı hakkında talim ve terbiye kurul kararı. tebliğler dergisi", 2064 (30 Haziran 1980).
- Merriam, S. (2014). *Qualitative research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons
- Moerer-Urdahl, T. & Creswell, J. W. (2008). Using transcendental phenomenology to explore the "ripple effect" in a leadership mentoring program. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(2), 19-35.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Murray, K. B. (1988). Profile of the new generation of teachers in the turkish educational system. *International Review of Education*, 34(1), 5-15. DOI: 10.1007/BF00601915
- Neyişçi, N. & Özdiyar, Ö. (2019). Metaphorical perceptions of prospective teachers about concepts of school, teacher and student. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 50-67. <https://doi.org/10.17556/erziefd.464080>
- Ok, A. & Önkol, P. (2010). Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmen adaylarının profili. *Eğitim ve Bilim*, 32(143).
- Özdemir, T. Y. & Erol, Y. C. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının okul, öğretmenlik ve öğrenci kavramlarına ilişkin algıları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4). <https://doi.org/10.18026/cbusos.48652>
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi SDU örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Polat, S. (2013). Pedagojik formasyon sertifika programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 48-60.
- Rawls, J. (2000). *A theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Resmi Gazete, T. R. (1982). Yükseköğretim kurumları teşkilâtı hakkında kanun hükmünde kararname.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 829-846.
- Safran, M. (2014, Mayıs). Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme süreci ve yeni arayışlar. *öğretmen yetiştirme politika ve sorunları uluslar arası sempozyumu* Hacettepe Üniversitesi.
- Sağdıç, M. (2020). Darülfunundan günümüze fen-edebiyat fakültelerinin öğretmen yetiştirmedeki rolü. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(46), 350-363. Doi: 10.7816/ulakbilge-08-46-11
- Sarı, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının öğretmenlik mesleğine ve programa ilişkin görüşlere etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155).
- Saylan, N. (2013). Constantly modified teacher training system. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6), 9-19.
-

- Skogen, R. & Mulatris, P. (2011). Experiences of "hospitality" by racialized immigrant pre-service teachers on Canadian school landscapes: A phenomenological perspective. *Phenomenology & Practice*, 5(2), 20-39. Erişim: <http://dx.doi.org/10.29173/pandpr19843>
- Sutton, S. R. (2011). The preservice technology training experiences of novice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(1), 39-47.
- Süral, S., & Sarıtaş, E. (2015). Pedagojik formasyon programına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Şahin, A. & Sabancı, A. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin okul yöneticileri ile öğretmenlere ilişkin algıları: Metafor çalışması. *Turkish Studies*, 13(4), 1057-1082. DOI:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12902>
- Sahin, A., Cokadar, H., & Usak, M. (2008). Context, process and change: The status of prospective teachers' perceptions of teaching process. *Essays in Education*, 23(1).
- Taneri, P. O. (2016). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika programının niteliği hakkındaki görüşleri (Çankırı ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 997-1014.
- Taş, M. Y. (2012). Demirci eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarının profili ve sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etme nedenlerinin değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 64-76.
- Temizyürek, F. (2008). Türkçe öğretmen adaylarının demografik özellikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 663-692.
- Tepeli, Y. & Caner, M. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 313-328.
- Thomson, C. (2008). Phenomenology in teacher education contexts: Enhancing pedagogical insight and critical reflexive capacity. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 8(1), 1-9. DOI:10.1080/20797222.2008.11433981.
- Türkkan, B., Uyar, M. & Yolcu, E. Pedagojik formasyon öğrencilerinin "pedagojik formasyon" kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 41-60.
- Türe, E., Bahar, H. H. & Aktaş, H. H. (2018). *Pedagojik formasyon eğitiminde öğretmen adayı olmak üzerine görülgü bilim yaklaşımına dayalı bir çalışma*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya, Turkey.
- Uygun, K. & Mehmet, O. (2019). Examining of pre-service history teachers' views on pedagogical formation training program. *International Technology and Education Journal*, 3(2), 34-43.
- Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforları. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Yıldırım, İ. & Vural, Ö. F. (2014). problems related with teacher training and pedagogical formation in Turkey. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90.
- YÖK (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*.
-



- YÖK (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim kurulu. 2018, 17, 65(103-122) <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yayinlarimiz> adresinden 02.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2007) *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)* Ankara: TC Yükseköğretim Kurulu.
- (YÖK) (2009). 08 Eylül 2009 tarih ve 28565 Sayılı yazı.
- YÖK (2014) "Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin usul ve esaslar (25.09.2014 tarihli yükseköğretim genel kurul kararı uyarınca)",<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitimogretim-dairesi/pedagojik-formasyonla-ilgili-sss/aciklama-ve-duyurular> adresinden erişilmiştir.
- YÖK (2015). *Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin çerçeve usul ve esaslar*. [https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim\\_ogretim\\_daire\\_bsk/pedagojikformasyon-usul-ve-esaslar.aspx](https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojikformasyon-usul-ve-esaslar.aspx)
- YÖK (2015). *Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları hakkında açıklama*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/19836547/Pedagojik\\_Formasyon\\_Egitimi\\_Sertifika\\_Programlari\\_Hakkinda\\_Aciklama.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/19836547/Pedagojik_Formasyon_Egitimi_Sertifika_Programlari_Hakkinda_Aciklama.pdf) adresinden, 10, 2019.
- YÖK (2021). *Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin usul ve esaslar*. [https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim\\_ogretim\\_daire\\_bsk/edagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx](https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/edagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx).
- YÖK (2023). 03.01.2023 tarih ve E-75850160-104.01.07.01-260 Sayılı yazı.

## PEDAGOJİK FORMASYON SERTİFİKA PROGRAMINDA ÖĞRENCİ OLMAK: HERMENÖTİK FENOMENOLOJİ ÇALIŞMASI

### Öz

Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında var olan sorunların boyut değiştirerek devam ettiği söylenebilir. Bu sorunlardan biri ise öğretmen adayı olmak bireysel ve sosyal sorunsalların kümelenildiği gerçeklikleri ifade etmektedir. Diğer taraftan ise pedagojik formasyon programlarında binlerce öğrenci öğrenim görmeye devam etmektedir. Pedagojik formasyon programında öğrenim gören bireyler bir özne olarak kabul edildiğinde, öğrenim sürecine ilişkin deneyimlerinin ne anlama geldiği önemlidir. Toplumsal bir soruna ilişkin özneleri anlamak, soruna ilişkin farklı boyutlar getirebilir ve çözüme yönelik adım atmada yardımcı olabilir. Bu nedenle Türkiye’de pedagojik formasyon eğitim sürecinde öğretmen adayı olma üzerinden eğitim bilimsel bir tartışma alanının son yıllarda kurulduğu söylenebilir. Bu tartışmalara fenomenolojik yaklaşım ile yürütülen çalışmalar da katkıda bulunmaktadır. Bu çalışmada pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adaylarının günlük deneyimlerinden yola çıkılarak öğretmen adayı olmanın onların gözlemlerinden ne anlama geldiğinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın yönteminde Heidegger’in fenomenoloji yaklaşımına dayalı olarak Hermenötik Fenomenoloji türü temel alınmıştır. Araştırmacı çalışmada pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adaylarının deneyimlerinin altında yatan özlere; onların yaşamları bağlamında ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmacı katılımcılar zaman geçirmiş ve onlarla kültürleri bağlamında diyalog kurmaya çaba harcamıştır. Deşifre edilen görüşme metinleri 2 aşamada kodlama tekniğiyle çözümlenmiştir. Çözümleme sürecinde; ilk aşamada görüşme metinleri üzerinde önkodlamalar (açık kodlama) yapılmış, ikinci aşamada araştırma sorularının kodlarla eşleştirilmesiyle eksenler oluşturulmuş, üçüncü aşamada eksenlerin oluşturulması ile açıklayıcı temalar belirlenmiş ve son aşamada ise pedagojik formasyonda eğitiminde öğrenim gören birey olmanın anlamını ortaklaştıran “öz”e ulaşılmıştır. Sonuç olarak pedagojik formasyon eğitim sürecinin sosyal ve kültürel bir dönüşüm yaratmadığı tekrar betimlenmiştir. Diğer bir sonuç ise pedagojik formasyon eğitime katılanların, pedagojik formasyon eğitimini sosyal statü eşitleme ve yükseltme aracı olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Bu durum özellikle açık öğretim mezunu olarak pedagojik eğitime katılanlarda daha belirgindir.

**Anahtar kelimeler:** Pedagojik formasyon, hermenötik fenomenoloji, öğretmen eğitimi

## GİRİŞ

Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında var olan sorunların boyut değiştirerek devam ettiği söylenebilir. Tarihsel süreç bağlamında bakıldığında Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen sayısının yetersizliği odak sorun olmuştur. Günümüzde ise yetiştirilen öğretmenin niteliği, atama bekleyen öğretmenler vb. sorunlar devam etmektedir. Atanamayan öğretmen adaylarının oluşturduğu sosyal yığınlar, bu yığınların yarattığı ekonomik sorunlar ve toplumun öğretmen adaylarına bakış açısı da diğer sorunlar olarak sınıflandırılabilir. Bu bağlamda Türkiye’de öğretmen adayı olmak, bireysel ve sosyal sorunsalların kümelenildiği toplumsal bir alana işaret etmektedir.

Pedagojik Formasyon Eğitiminin tarihsel değişimi üzerinden Türkiye’de öğretmen yetiştirme yaklaşımlarının bir yönüne ilişkin fikir vermektedir. 1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu üniversitelerde öğretmenlik sertifika programları düzenleme imkânı sağlamıştır. 1982 yılına kadar üniversiteler arasında içeriği ve ders sayıları bakımından önemli farklılıklar gösteren öğretmenlik sertifikası programları uygulanmıştır (MEB, 1980; Kavcar, 2002). 1982 yılında YÖK’ün kurulması ile birlikte öğretmen yetiştirme sorumluluğu üniversitelere verilmiştir (Resmi Gazete, 1982; Duman, 1988). Başlangıçta haftalık 27 saat teorik ve 8 öğretmenlik uygulaması derslerinden oluşan öğretmenlik sertifika programları; 1985 yılında itibaren yapılan değişiklikler ile toplam kredisi 19 saate kadar düşürülmüştür (Duman, 1988; Küçükahmet, 1988; YÖK, 2007)

YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında;1998-1999 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültelerinde yeniden bir yapılandırılmıştır. Bu yapılanma ile Fen-Edebiyat Fakültesi’nden mezunları 1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans programı ile ortaöğretim kurumlarına öğretmen olabilmişlerdir. Bu yapılanma ile tezsiz yüksek lisans derecesi 32 saat teorik ve 26 saat uygulama derslerinden oluşmak üzere toplam 46 kredi ulaşmıştır (YÖK, 1998; Bilir, 2011). 2007 yılında yapılan düzenlemeler ile teorik ders saati sayısı 37’ye çıkarken ve öğretmenlik uygulaması dersleri 18 saate indirilmiştir (YÖK, 2007). 2008 yılında ise tezsiz yüksek lisans programlarının süresi 1 yıla indirilerek (Sarı, 2010); 26 saati teorik, 16 saati uygulama dersleri ile 34 krediye düşülmüştür. 2010-2011 eğitim-öğretim Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi yeniden uygulamaya sokulmuş ve teorik ders saati 21, uygulama ders saati 10 olan toplam 26 kredilik bir programa dönüştürülmüştür (YÖK, 2010). Daha sonraları sıklıkla pedagojik formasyon sertifika programının üzerine yapılan değişiklikler devam etmiştir (Saylan, 2013: 12; Yıldırım ve Vural, 2014). YÖK 17.4.2014 tarihinde pedagojik formasyon ile ilgili olarak formasyon eğitimini bir kişisel gelişim programı olarak değerlendirilmiştir. 2014 düzenlemesi ile teorik ders saati 20, uygulama ders saati 10 olan toplam 25 kredilik bir program haline gelmiştir. YÖK tarafından 27.9.2021 tarihinde kararlaştırılan pedagojik formasyon eğitimi teorik 24 saat, uygulama 12 saat, toplam kredi 30’a çıkarılmıştır (YÖK, 2021). Özellikle son yıllarda açık öğretim mezunlarının pedagojik formasyona katılımlarına imkan sağlanmıştır. 29.12.2022 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu toplantısında alınan karar ile örgün eğitime devam eden öğrencilere eğitim-öğretim süresi içinde pedagojik formasyon eğitimi verilebilmesine karar verilmiştir (YÖK, 2023). Böylece Eğitim fakültesi dışında öğrenim gören lisans öğrencilerinin mezuniyetleri ile öğretmen olabilmelerinin önü açılmıştır.

Pedagojik Formasyon eğitime ilişkin tarihsel değişimler siyasi, toplumsal vb. değişimler bağlamında gerçekleştiği söylenebilir. Tarihsel olarak başlangıçta öğretmen ihtiyacının sayısal olarak giderilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle başlangıçtaki çabaların kısa zamanda daha fazla öğretmen yetiştirmeye yönelik değişimler olduğu düşünülebilir. Fakat özellikle 2010'lu yıllarda yapılan öğretmen sayısını arttırmaya yönelik değişimler eleştirilmiştir (Baki, 2010; Azar, 2011; Bilir, 2011; Safran, 2014; Bıkmaz, 2015; Yılmaz, 2015; Sağdıç, 2020). Bu çalışmalarda özetle Pedagojik Formasyon programlarının özellikle niteliğine (ders saati, uygulama yetersizliği, her yerde açılması vb.) yönelik eleştirilerin yoğun olduğu görülmektedir. Sonuç olarak alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde; yapılan değişimlerin öğretmen yetiştirme alanına yönelik sorunlara çare olmadığı ve yeni sorunlar eklediği görülmektedir.

Tüm bu değişimlerin yanında insan odaklı tartışmaların geliştirilmesi önemlidir. Çünkü, Pedagojik Formasyon programlardan mezun olan yüz binlerce lisans mezunu toplumda önemli bir sorunsal oluşturmaktadır. Diğer taraftan ise pedagojik formasyon programlarında binlerce öğrenci öğrenim görmeye devam etmektedir. Pedagojik formasyon programında öğrenim gören bireyler bir özne olarak kabul edildiğinde, öğrenim sürecine ilişkin deneyimlerinin ne anlama geldiği önemlidir. Toplumsal bir soruna ilişkin özneleri anlamak, soruna ilişkin farklı boyutlar getirebilir ve çözüme yönelik adım atmada yardımcı olabilir. Bu nedenle pedagojik eğitimi bir sorunsal olarak kabul etmek süreçte yer alan öznelerin farkına varmaya başlamak ile gerçekleşebilir. Bu bağlamda onların kendilerini anlamlandırmaları; toplumda konumlandıkları yerin keşfedilmesine yardımcı olacaktır. Bu nedenle çalışmada pedagojik formasyon eğitiminde öğrenim görenlerin deneyimlerini ve toplumsal gerçekliklerini onların gözünden anlayabilmek için fenomenoloji yaklaşımı benimsenmiştir.

Gelişmiş ülkelerde 1980 yılların çok öncesinden beri öğretmen yetiştirme çalışmalarında sosyal bir teori olan fenomenoloji (görüngü bilim) kullanılmaktadır. Son yıllarda yurtdışında öğretmen adaylarının katılımcı olduğu, fenomenoloji yaklaşımı ile yapılan çalışmalar da devam etmektedir. Bu çalışmaların çeşitlilik gösterdiği ve farklı konu odaklarının olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların odağı eleştirel kavramlardan (Thomson, 2008; Fontaine, 2010; Skogen, Rochelle & Mulatris, 2011; Lewis, 2018), mesleki gelişim konusuna (Kabilan, 2013); mentörlük programından (Moerer-Urdahl & Creswell, 2008), teknoloji eğitimlerine (Meagher, Özgün-Koca, & Edwards, 2011; Sutton, 2011; Clark & Boyer, 2015; Martin, 2017) kadar çeşitlenmektedir. Hizmet öncesi eğitim alan öğretmenler üzerinden gerçekleştirilen fenomenoloji yaklaşımının kullanıldığı çalışmaların farklı konulara odaklanarak devam edeceği söylenebilir.

Türkiye'de pedagojik formasyon sürecinde öğretmen aday olma üzerinden eğitim bilimsel bir tartışma alanının son yıllarda kurulduğu söylenebilir. Pedagojik formasyon sürecini ve öğrenim gören bireyleri konu edinen psikolojik temelli ve nicel çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda pedagojik formasyon sertifika programının niteliği (Taneri, 2016), pedagojik formasyonda öğrenim gören bireylerin özyeterlik inançları (Elkatmış, Demirbaş & Ertuğrul, 2013; Çocuk, Yokuş, & Tanrıseven, 2015), öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar (Eraslan & Çakıcı, 2011; Kartal & Afacan, 2012; Özkan, 2012; İlğan, Sevinç, & Arı, 2013; Polat, 2013), algıları (Koç ve Şingir, 2018), öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşler (Tepeli & Caner, 2014; Gülşen & Gündüz, 2016), öğretmenlik

mesleğine yönelik motivasyonlar (Altinkurt, Yılmaz, & Erol, 2014), öğrenme stilleri ve (Güneş & Gökçek, 2012) ve öğretmenlik mesleği yeterlikleri (Süral & Sarıtaş, 2015) araştırılmıştır.

Bu tartışmalara fenomenolojik yaklaşım üzerinden yürütülen çalışmalar da katkıda bulunmaktadır. Özellikle son yıllarda Türkiye’de de pedagojik formasyon eğitiminde öğrenim gören öğretmen adayları üzerine yapılan fenomenolojik (görüngü bilimsel) çalışmaların sayısının arttığı görülmektedir. Bu çalışmalarda pedagojik formasyon eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimine (Kiraz & Dursun, 2015; Demirtaş & Kırbaş, 2016; Uygun & Oran, 2019), öğretim elemanlarının niteliğine (Arslangilay, & Taşpınar, 2017) ve öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine (Eken & Gündoğdu, 2017; Kılınc, Kılcan & Çepni, 2018) ilişkin görüşlerine odaklanılmıştır. Diğer çalışmalarda ise öğretmen adaylarının okul, öğrenciliğe ve öğretmenliğe (Özdemir & Erol, 2015; Alım, Şahin & Meral, 2018; Ateş, 2018; Alpan, Demirkan, Koç-Erdamar, Yazçayır, & Saraçoğlu, 2019; Kara, 2020) ilişkin algıları ve pedagojik formasyon programına ilişkin sahip oldukları metaforları (Yapıcı & Yapıcı, 2013; Kart, 2016; Turhan Türkkkan, Yeşilpınar Uyar, Yolcu, 2017; Şahin & Sabancı, 2018; Neyişçi & Özdiyar, 2019; Karakış & Tuncel, 2022) belirlenmiştir.

Bu çalışmanın amacı pedagojik formasyon eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sürecindeki deneyimleri bağlamında özneler arası farklılıkları ortaklaştıran özlere ulaşmaktır. Bu bağlamda çalışmada pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğretmen adaylarının günlük deneyimleri üzerinden programı anlamlandırmalarının ne olduğunu belirlemek önemlidir. Özetle, bu çalışma, pedagojik formasyon sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının günlük deneyimlerinden yola çıkarak öğretmen adayı olmanın onların gözünde ne anlama geldiğini keşfetmeyi amaçlamaktadır.

## **YÖNTEM**

Eğitim programları ve öğretmen yetiştirme alanında yapılan fenomenolojik (görüngü bilimsel) çalışmalarda, belirli bir bağlamda/çevrecede yapılan derin görüşmeler, günlükler ve gözlemler yoluyla öğretmenlerin ve öğrencilerin deneyimlerine ulaşılar ve bu deneyimler üzerinden öznelerin araştırılan konuya ilişkin anlamlandırmalarının ne olduğu keşfedilmeye çalışılır. Bu bağlamda bu çalışmanın araştırma deseni pedagojik formasyon eğitiminde öğrenim gören bireylerin formasyon öğrenimi deneyimlerinden yola çıkılarak onların gözlemlerinden ne anlama geldiği keşfedilmesi amacıyla fenomenoloji olarak belirlenmiştir.

Fenomenoloji yaklaşımının kökeni felsefeye dayalı olmakla birlikte sosyal bilimlerin alanlarında farklı yaklaşımları çerçevesince kullanılmaktadır (Merriam, 2014; Moustakas, 1994). Bu çalışmanın yönteminde Heidegger’in fenomenoloji yaklaşımına dayalı olarak Hermenötik Fenomenoloji türü temel alınmıştır. Araştırmacı çalışmada pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adaylarının deneyimlerinin altında yatan özlere; onların yaşamları bağlamında ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmacı katılımcılar zaman geçirmiş ve onlarla kültürleri bağlamında diyalog kurmaya çaba harcamıştır. Ayrıca görüşme soruları pedagojik formasyon sürecindeki deneyimleri ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu nedenle araştırmacı kendini paranteze almadan

doğrudan katılımcılar daha fazla zaman geçirmiştir. Bu nedenle çalışmanın temel felsefesi Hermenötik Fenomenoloji (Heidegger, 1962; Giorgi, 2006) olarak desenlenmiştir.

### **Araştırmanın Özneleri**

Fenomenoloji çalışmalarında bilgi kişilerarası üretilmektedir. Bu nedenle araştırmacı (deneyimi betimleyen) ile katılımcı (deneyimin sahibi) arasında kurulan ilişki dikkate alınmalıdır. Diğer bir ifade ile bilgi özneler arası olarak üretilmektedir. Bu araştırmanın öznelerinden biri verileri toplayan araştırmacıdır. Diğer özneler ise verilerin elde edildiği pedagojik formasyonda öğrenim gören bireyler ve pedagojik formasyonda görev alan öğretim üyeleridir. Çalışmanın yönetsel deseni olan hermenötik fenomenoloji'ye uygun olarak çalışmanın öznelerine onların yaşam kültürleri bağlamında bilgiler verilmiştir.

### **Katılımcılar**

Katılımcılar bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinde pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Çalışmada yer alan katılımcıların belirlenmesinde uygun örnekleme kullanılmıştır. Çalışmada farklı alanlarda lisans eğitimleri mezun olmuş pedagojik formasyon eğitimlerine devamsızlık yapmayan 11 öğretmen adayı ile görüşülmüştür. Bu nedenle katılımcı olmanın ilk şartı derslere devam etmiş olmak ve eğitim öğretim süreçlerinin deneyimlemiş olmaktır. Bu öğretmen adaylarının beşi açıköğretim çocuk gelişimi, üçü kamu yönetimi, diğer biri sosyoloji, biri felsefe, biri ise yabancı dil ise mezunudur. Çalışmaya katılanları 6'sı kadın, 5'i ise erkektir. Katılımcıların verdikleri ifadelerle göre orta alt ve alt sosyo-ekonomik düzeyde oldukları görülmektedir. Görüşme sorularının ilk bölümü katılımcıları tanımaya yöneliktir. Bu bağlamda katılımcıların kendilerini ve ailelerinin sosyo-kültürel özelliklerini tanımaya yönelik sorular sorulmuştur. Bu nedenle ailedeki bireylerin öğrenim düzeyleri katıldıkları sosyal, kültürel, sanatsal ve spor etkinliklerine ilişkin veriler elde edilmiştir. Ayrıca katılımcıların bireysel olarak katıldıkları sosyal, sanat, kültürel ve spor etkinliklere ilişkin veriler elde edilmiştir. Araştırmacı katılımcıların daha iyi tanımak için görüşme soruları dışında da zaman katılımcılar ile zaman geçirmiştir. Katılımcıların kitap okuma, kültürel, sosyal ve sanatsal faaliyetlere katılım konusunda sınırlı oldukları görülmüştür. Diğer bir ifade ile sosyal sermayelerinin (Bourdieu, 1986) ve kültürel sermayelerinin (Bourdieu, 1977) sınırlı düzeyde olduğu söylenebilir. Sosyal ve kültürel sermaye bireylerin örtük olarak yaşamlarının ve gündelik hayat deneyimlerinin her alanındadır. Bu nedenle araştırmacı onların sosyal kültürel sermayeleri bağlamında yaşamlarına ve gündelik hayatlarına ilişkin görüşme soruları eklemiştir. Katılımcılardan elde edilen diyaloglar onları sosyal kültürel yaşantıları bağlamında yorumlanmıştır. Katılımcıların alt ve orta alt sosyal, kültürel alt yapılarının olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayrıca veri çeşitliliği açısından pedagojik formasyonda derse giren 3 öğretim üyesi ile bireysel görüşme yapılmıştır. Derse giren öğretim üyeleri en az üç yıldır pedagojik formasyon sürecinde derslere girmektedirler. Öğretim üyeleri yapılan görüşmeler, öğretmen adaylarının görüşmelerinden sonra gerçekleştirilmiştir. Böylece pedagojik formasyonda öğrenim gören bireylerin verdikleri ifadeler üzerinden yapılan yorumlar diğer derse giren öğretim üyeleri ile teyit edilmiştir.

### **Araştırmacı**

Araştırmayı yapan araştırmacı nitel yaklaşımlarının araştırmalarda kullanılmasında, özel olarak ise fenomenolojik desenlerin kurgulanmasında ve uygulanmasında deneyimlidir. Araştırmacı uzun bir süre (farklı üniversitelerde) hem pedagojik formasyon derslerine girmiştir hem de danışmanlık yapmıştır. Araştırmacı pedagojik formasyon sürecinde katılan bireylerle uzun yıllardır diyalog halindedir. Ayrıca, daha önce de pedagojik formasyon modeli ve pedagojik formasyon öğrenim gören bireyler üzerine çalışmalarda yer almıştır. Katılımcılar ve pedagojik formasyon programlarında öğrenim gören bireyler ile uzun süredir diyalog kurması hermenötik fenomenoloji yapısınada uygundur.

Görüngübilim çalımlarında bilgi kişilerarası üretilmektedir. Bu nedenle araştırmacı (deneyimi betimleyen) ile katılımcı (deneyimin sahibi) arasında kurulan ilişki dikkate alınmalıdır. Bu nedenle araştırmacı önyargılarını paranteze almadan katılımcılar güçlü ilişkiler kurmuştur. Diğer bir ifade ile araştırmacı mümkün olduğunca katılımcılar ile uzun zaman geçirek onları anlamaya çalışarak veri toplama ve çözümleme çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Kendini paranteze almadan katılımcıları kültürleri bağlamında anlamak Heidegger'in Husserl'e karşı çıktığı bir noktadır. Heidegger'in Husserl'e öze ulaşma konusunda kendini paranteze almaya karşı çıkmıştır (Giorgi, 2017).

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmada veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Formun hazırlanmasından önce alanyazın taraması yapılmıştır. Daha sonra çalışmanın felsefi temeline uygun olarak pedagojik formasyon programlarında öğrenim gören bireylerin gündelik hayat deneyimlerine odaklanan sorular hazırlanmıştır. Bu sorular bireylerin sosyal-kültürel durumları, okul içi ve dışı gündelik yaşantıları ve gelecek beklentilerine odaklanmıştır. Sonra sorular üç uzmana inceletilmiştir. Uzmanlardan ikisi eğitim programları ve öğretim uzmanı diğeri ise nitel araştırma süreçlerinde uzmandır. Araştırmacı gerekli düzeltmeleri yaptıktan sonra pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama yapıldıktan sonra pedagojik formasyon eğitimlerinde öğrenim gören bireylere yönelik açık öğretimden mezun olanlara ilişkin sorular eklenmiştir. Böylece yarı yapılandırılmış görüşme formu son halini almıştır.

Daha sonra öğretim üyeleri görüşme yapabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu sorular pedagojik formasyon eğitimlerinde öğrenim gören bireylerin söylediklerini teyit ettirme bağlamında hazırlanmıştır. Böylece farklı veri toplama kaynaklarından yola çıkarak çalışmada hedeflenen öze ulaşmaya çalışılmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Veriler, 2022-2023 eğitim öğretim yılında pedagojik formasyon eğitiminde öğrenim gören 6 kadın, 5 erkek öğrenci ile bireysel, yüz yüze ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Ayrıca 3 öğretim üyesi ile bireysel

ve yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Verilerin çözümlenebilmesi için görüşme kayıtları deşifre edilmiştir. Deşifre edilen görüşme metinleri 2 aşamada kodlama tekniğiyle çözümlenmiştir. Çözümleme sürecinde; ilk aşamada görüşme metinleri üzerinde önkodlamalar (açık kodlama) (Saldana, 2013) yapılacak, ikinci aşamada araştırma sorularının kodlarla eşleştirilmesiyle eksenler (Saldana, 2013) oluşturulmuş, üçüncü aşamada eksenlerin oluşturulması ile açıklayıcı temalar belirlenmiş ve son aşamada ise pedagojik formasyonda eğitiminde öğrenim gören birey olmanın anlamını ortaklaştıran “öz”e ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile veriler fenomenolojik kodlama yöntemi ile çözümlenerek, farklı deneyimleri ortaklaştıran öze ulaşılması hedeflenmiştir. Öze ulaşırken araştırmacı sık sık katılımcıların diyaloglarına yer vermiştir. Daha sonra öğretim üyeleri yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ile karşılaştırılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen araştırma bulguları, alanyazındaki ilgili araştırmalar bağlamında tartışılmıştır.

### **İnandırıcılık/Aktarılabirlik/Tutarlılık/Onaylanabilirlik Çalışmaları**

Araştırmada inanılabilirliği sağlamak için araştırmacı pedagojik formasyonda eğitiminde öğrenim gören bireyler ile sürekli bir araya gelmişlerdir. Bu nedenle adayların içinde yer aldıkları sosyo-kültürel yapıların özelliklerini tanımaktadır. Buna ek olarak çeşitlemeyi sağlamak amacıyla, pedagojik formasyonda eğitiminde ders veren öğretim üyeleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacılar görüşme öncesinde katılımcıları çalışma süreci hakkında ayrıntılı biçimde bilgilendirilecek ve yalnızca gönüllü) katılımcıların araştırmaya katkı yapmasını sağlanmaktadır.

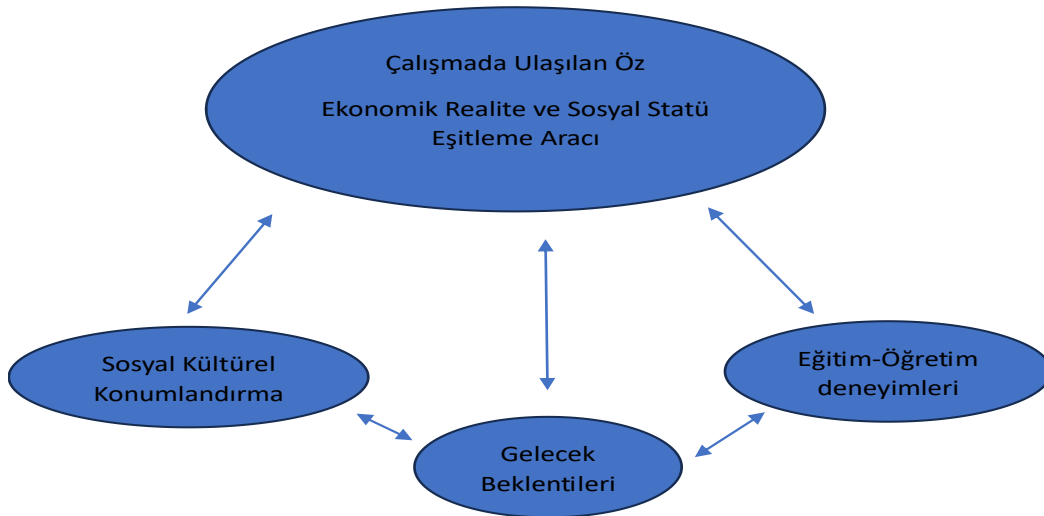
Araştırmada aktarılabirliği sağlamak yani elde edilen sonuçların uygulanabilirliği için araştırma sürecine ilişkin ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda; araştırmacıların rolü, katılımcıların nasıl belirlendiği, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Güvenilir veriler elde etmek için yapılan kodlar dışarıdan bir uzmanın denetimine sunulmuştur. Onaylanabilirlik için çalışmanın her bir aşaması (veri toplama araçları, çözümleme ve raporlama) şeffaf bir biçimde yazılarak bir diğer uzman tarafından incelenmiştir.

### **BULGULAR**

Yapılan analiz sorasında ilk döngü kodlama olan açık kodlama yapılmıştır. Sonra ikinci döngü olan eksensel kodlama aracılığı ile görüşme soruları ve onlara verilen yanıtların gruplandırılması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Böylece ikinci döngü ve daha derin kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler bulgularla bütünleştirilmiştir.

Bu bağlamda elde edilen veriler ile pedagojik formasyon programlarında öğrenim gören bireylerden elde edilen veriler içerik analizinden ulaşılan öze ilişkin örüntüde “Sosyo-kültürel konumlandırma”, “Eğitim-öğretim deneyimleri” ve “Gelecek beklentileri” temalarının oluştuğu görülmektedir.





Şekil 1. Gerçekleştirilen Birinci ve İkinci Döngü\Bütüncül Kodlama Sonucu Ulaşılan Öze İlişkin Örüntü

Şekildeki örüntü incelendiğinde, pedagojik formasyon eğitiminde öğrenim gören bireylerin eğitime ilişkin anlamlandırmaları buldukları sosyal konum, kendilerinin toplumda konumlandırılmaları ve gelecek beklentileri arasında bir döngü oluştuğu anlaşılmaktadır. Bireyler eğitim- öğretim deneyimlerini bu döngünün üzerinden anlamlandırılmaktadır. Diğer bir ifade ile, örüntüde görülen bireylerin anlamlandırmaları ayrı ayrı temalardan değil, temaların birbiri ile etkileşimleri üzerinden gerçekleşmektedir. Çalışmanın özüne ilişkin örüntüdeki etkileşimlerden ilki; bireyin sosyo-kültürel konumları ile Pedagojik Formasyonun yarattığı toplumsal konum arasındaki etkileşimdir. Bu etkileşim üzerinden pedagojik formasyon programında eğitim gören bireyler eğitim öğretim süreçlerindeki deneyimleri üzerinden anlamlandırılmaktadır.

Pedagojik formasyon eğitimlerinde öğrenim gören bireylerin sosyo-ekonomik düzeylerinin orta ve alt düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bireylerin özellikle sosyal ve kültürel tüketimlerinin oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Çünkü yapılan görüşmelerde bireyler, gündelik hayatlarında sosyal ve kültürel tüketimler için zaman ve maddi kaynak ayıramamaktadır. Kitap alma ve okuma, tiyatroya gitme, müze ziyareti, tatil yapabilme vb. sosyal ve kültürel etkinliklerin çok sınırlı yapıldığı görülmektedir. Bu durum pedagojik formasyon eğitimlerinde öğrenim gören bireylerin toplumda sosyal ve kültürel olarak düşük düzeyde konumlandıklarını göstermektedir. Bu duruma uygun olarak, öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerde; eğitim gören bireylerin alınması gereken ders materyallerinin bile alamadıklarını ve bazı bireylerin örgün eğitim kurallarına uymakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Tüm bu veriler ele alındığında açık öğretim mezunu olan öğrencilerin katılımı ile pedagojik formasyona katılanların sosyo-ekonomik düzeyinin ortalamasının daha da düştüğünü desteklemektedir.

Özellikle açık öğretimden mezun olan bireylerin, örgün bir eğitim programı olan pedagojik formasyon sürecini bir üst düzey konuma geçmek olarak deneyimlemektedirler. Bu durum ÖK1 "Eğitimde hocaları dinlemek ve katılmak bana ayrıcalık sağlıyor" ve ÖE2 "Üniversiteyi kazanan ve giden başarılı arkadaşlarımla yaşadıklarını hissediyorum" sözlerinden anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile açık öğretim mezunu olan bireyler, formasyon eğitiminden mezun olarak, örgün eğitim almış ve eğitim fakültesi mezunları ile eşit konuma geleceklerini belirtmişlerdir. Bu durum

ÖK4'nın "Ben de kuzenlerim ve diğer arkadaşlarım gibi öğretmen olabilmek için sınava girebileceğim; yani beni onlar ile eşitlenmiş olacağım" ifadesinden de anlaşılmaktadır.

Aynı düzlemde ele alınırsa pedagojik formasyon eğitimlerinde öğrenim gören bireylerin anlatılarından ailelerinin de aynı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda ailelerin de pedagojik formasyon eğitimini desteklediklerini ve maddi ve manevi destekte buldukları belirtilmektedir. ÖK5'in "Özellikle babam çok sevindi, sen de üniversiteye gideceksin" ifadesinden, ailesinin örgün eğitime başlamasına yönelik memnuniyeti anlaşılmaktadır. ÖE4'ün "Ailem ve çevrem güzel karşıladı. Üniversiteden sonra öğretmen olabilmem için formasyon için desteklediler" ifadesinden; alınan pedagojik eğitimi, öğretmenlik konumuna ulaşmak için desteklediklerini belirtilmektedir.

Pedagojik formasyon eğitimi, bireylerin, ailelerinin ve çevrelerinin sosyal ve kültürel yönden bir üst düzeye ulaşmanın umudu olarak anlandırılmaktadır. Fakat pedagojik formasyon eğitiminin sosyal ve kültürel dönüşüm yaşatmakta yetersiz kaldığı görülmektedir. Pedagojik formasyon programlarında öğrenim gören bireyler, üniversitede bulunan sınırlı zaman diliminde herhangi sosyal ve kültürel etkinliğe katılım fırsatının olmadığını söylemişlerdir. ÖE1 " Pedagojik formasyonun ders saatlerinde hiçbir kültürel ve sosyal etkinliğe katılıma fırsatının sunulmadığını" ifade etmiştir. ÖK6 ise "Tek katkının ve etkileşimin farklı insanlar ile tanışmak olduğunu" söylemiştir. Görüşülen öğretim üyeleri de derslerin Cuma günü saat 5'ten sonra olması nedeniyle eğitime katılanların sosyal ve kültürel fırsattan yararlanamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim üyeleri, eğitime katılanların birçoğunun derslerin blok halinde yapıp, bir an önce bitmesini beklediklerini ifade etmişlerdir.

Alınan pedagojik formasyon programında sosyal ve kültürel kazanımları gerçekleştirme bağlamında yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu durum öğretmenliğin üç unsurundan biri olan genel kültür bağlamında eksik kaldığı göstermektedir. Çünkü alan bilgisi mezun olunan fakülteden alındığı varsayılmaktadır. Pedagojik formasyon dersleri de eğitim bilimine ilişkin bilgi birikimine yöneliktir. Pedagojik formasyon eğitimlerinde öğrenim gören bireylerin sosyal ve kültürel gelişimleri kendi yaşam fırsatlarına kaldığı görülmektedir. Fakat zaten düşük sosyo-ekonomik geçmiş ve yaşam standartları ile pedagojik formasyona katılan bireylerin sosyal ve kültürel gelişim ve dönüşümün gerçekleşemediği görülmektedir.

Pedagojik formasyon eğitimlerine katılan bireylerin gelecek beklentisi öğretmen olmaktır. Öğretmen olmak ise ekonomik yönden belirli gelir seviyesine ulaşmak anlamına gelmektedir. ÖK2, ÖK3, ÖK1, ÖK5, ÖE5 ve ÖE2 öğretmen olarak devlet memuriyetini kendilerinde fırsat olarak görmektedirler. Böylece maaş ve sağlık sigortası gibi imkânlara ulaşabileceklerini belirtmişlerdir. ÖE3 ve ÖK6 ise bu fırsatın işsiz kalmayı engellemediğini ama yine de bir umut olduğunun belirtmişlerdir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Tüm bulgular bir bütün halinde düşünüldüğünde; bireylerin pedagojik formasyonda eğitim süreçlerindeki deneyimleri, bireye ve yaşadığı çevreye ait sosyal ve ekonomik konumun üzerinden gerçekleşmektedir. Ayrıca, geleceğe yönelik beklentileri de bugün içinde buldukları sosyal ve çevrenin kültürel çevrenin etkisi üzerinden şekillenmektedir. Bu bağlamda pedagojik formasyon eğitime katılan bireylerin sosyal ve kültürel düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum diğer öğretmen adayları gibi pedagojik formasyon eğitime katılan bireylerin de sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olmasına (Saban, 2003; Arslan, 2007 ; Ok & Önkol, 2007; Şahin vd., 2008; Çetin, 2012; Çevik & Yiğit 2009; ; Taş, 2012) bağlanabilir. Ayrıca pedagojik formasyon eğitime katılan bireylerin aileleri de aynı konumda olduğu söylenebilir (Arslan, 2007; Baykara & Pehlivan, 2008; Temizyürek, 2008; Taş, 2012). Böylece, katılımcıların sosyal ve kültürel çevre pedagojik formasyon eğitime katılan bireylere yaklaşımı olumlu olmuştur denilebilir. Ayrıca Türe, Bahar & Aktaş (2018) yaptıkları çalışmada sosyal ve kültürel sermayenin pedagojik formasyon eğitime ilişkin anlamlandırma üzerine tartışma alanı yaratmışlardır. Farklı olarak, yapılan bu çalışmada özellikle uzaktan eğitim mezunu olarak pedagojik formasyon eğitime katılanların sosyal ve ekonomik konumları çok daha sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu durum çok daha düşük sosyal ve kültürel sermaye birikimine sahip bireylerin öğretmen adayı olmak için eğitim aldığını göstermektedir.

Pedagojik formasyon eğitimi, katılan bireylerde sosyal ve kültürel bir dönüşüm yaratamamaktadır. Hatta eğitimin sınırlı saatler üzerinden gerçekleştirilmesi sosyal ve kültürel yeniden üretime neden olmaktadır. Diğer bir ifade ile sosyal ve kültürel düzeyleri düşük olan bireyler öğretmenlik adayı olabilmek için katıldıkları pedagojik formasyon eğitiminden sonra da topluma alt düzeyden yeniden katılmaktadır. Diğer bir taraftan eğitime katılan bireylerin gelecek beklentileri bağlamında öğretmen olarak atanmaları ve ekonomik kazanımlardır. Bu nedenle katılımcıların çevresinin ve pedagojik formasyon eğitime katılan bireylerin öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin ekonomik kazanımlar (Behymer ve Cockriel, 2005; Kniveton, 2004; Arslan, 2007) olmasının diğer çalışmalar ile uygun olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile pedagojik formasyon eğitime katılan bireylerin gelecek beklentileri de ekonomik kaygılar üzerinden şekillenmektedir.

Bir diğer bulgu ise pedagojik formasyon eğitime katılanın açık eğitim mezunları ve diğer fakülte mezunları için sosyal statü eşitleme aracı olarak görülmesidir. Özellikle örgün eğitim sürecine katılmamış ve uzaktan eğitim ile üniversite mezunu olmuş bireyler, pedagojik formasyon sayesinde öğretmen adayı olmak üzerinden sosyal statülerini yükseltmiş olmaktadır. Böylece kendilerini örgün eğitim mezunları ile eşit kabul ettikleri belirlenmiştir. Diğer taraftan diğer fakülte mezunları pedagojik formasyon alarak kendilerini eğitim fakültesi mezunları ile eşitlendiklerini düşünmekte. Öğretmen olarak atandıklarında ise sosyal statülerini daha yükseğe çıkarmayı umut etmektedirler. Bu durum öğretmenlik mesleğinin sosyal statüyü yükseltme amaçlı seçilmesi (Murray, 2008) ile uyumlu görülmektedir. Bu çalışmada ise pedagojik formasyon programlarına katılanın açık eğitim mezunları için sosyal statü eşitleme aracı haline geldiği söylenebilir. Fakat bu durum fırsat eşitliği yaratmanın dışında eğitim fakültesi mezunlarına yönelik bir eşitsizlik yarattığı söylenebilir. Hem eğitim fakültesine giriş hem öğretim süreçlerinde verilen emek, hem de mezun olma koşullarının daha uzun ve maliyetli olması

bağlamında eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik eşitsizlik yaratıldığını göstermektedir. Bu durum J.J. Macionis (2003) gibi bir grup sosyologlarca kabul edilen credentialism bağlamında, hem Marksizm'in fırsat eşitliği bağlamında (Dündar ve Hesapçıoğlu, 2011) hem de J. Rawls (2000) adalet teorisine bağlamında eşitlik yaratıldığını ortaya koymaktadır. Özetle, uzaktan eğitim mezunlarının aday öğretmen statüsü kazandıran bir eğitim sürecinin hem liberal hem de diğer zıt kuramlar olan eleştirel kuramlar ile düşünüldüğünde bir eşitsizlik yaratıldığı kabul edilmelidir.

Çalışmanın sonucu olarak pedagojik formasyon eğitime katılanların eğitim (açık öğretim mezunları), sosyal ve ekonomik düzeylerinin alt seviyelerde olduğu gözlenmiştir. Bu durum pedagojik formasyon eğitim sürecinin niteliğini de tartışmalı hale getirmiştir. Diğer taraftan pedagojik formasyon eğitim sürecinin sosyal ve kültürel bir dönüşüm yaratamadığı tekrar betimlenmiştir. Pedagojik formasyon eğitime katılımın en önemli nedeni gelecek beklentisi altında ekonomik kaygılardır. Diğer bir ifade ile pedagojik eğitimi seçim nedeni ekonomiktir. Fakat ekonomik değişim isteği sosyal ve kültürel yönden değişim isteğine dönüşmemektedir. Çalışmanın en temel özü pedagojik formasyon eğitime katılımın sosyal statü eşitleme ve yükseltme aracı olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu durum özellikle açık öğretim mezunu olarak pedagojik eğitime katılanlarda daha belirgindir.

#### **ÖNERİLER**

Bu çalışmanın sonuçları dikkate alındığında, pedagojik formasyon programları örgün eğitimden mezun olmayan öğrenciler için örgün eğitime geçiş aracı olarak kullanılmaktadır. Diğer bir ifade ile, örgün eğitim mezunu olmayan bireylerin çok sınırlı örgün eğitim alarak hem örgün eğitim mezunu hem de öğretmen adayı olma statüsü kazanmaktadırlar. Bu nedenle pedagojik formasyon eğitiminin kalitesini arttırabilmek için giriş şartlarını tüm üniversite mezunları için arttırılabilir. Buradaki amaç, sayısal değil, niteliğin arttırılması olmalıdır. Diğer bir taraftan, örgün eğitimden mezun olmayan katılımcılar ve diğer tüm formasyon öğrencileri için sosyal ve kültürel sermayelerini arttıracak etkinlikler düzenlenebilir. En son öneri olarak, öğretmenlik niteliklerini bir sertifika programından ya da seçmeli ders düzeyinden alıp öğretmen yetiştirme sisteminde daha kapsamlı reformlar yapılmalıdır.

#### **Etik Metni**

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiğine, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makaleye ilişkin meydana gelebilecek ihlallerin sorumluluğu yazara aittir. Bu araştırma için 30 Kasım 2022 tarihinde Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulundan E-88012460-050.01.04-221825 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

**Çıkar Çatışması:** Yazar herhangi bir çıkar çatışması beyanında bulunmamıştır.

**Finansal Destek:** Bu çalışmada hiçbir kurum ya da kuruluşun finansal desteği bulunmamaktadır.

**Yazarın Katkı Oranı Beyanı:** Yazarın katkı oranı %100'dür.

**KAYNAKÇA**

- Alpan, G.B., Demirkan, O., Koc-Erdamar, G., Yazcayir, N. & Saracoglu, G. (2019). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 204-218. Doi: 10.29329/mjer.2019.185.9
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. & Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 48-62.
- Arslan, D. A. (2007). Yarının türk öğretmenleri: ilköğretim öğretmen adaylarının sosyolojik profilleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-17.
- Arslangilay, A. S. & Taspınar, M. (2017). The metaphorical perceptions of teacher candidates attending the pedagogical formation program on academic staff--Gazi University sample. *International Education Studies*, 10(11), 33-46. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n11p33>
- Ateş, Ö. (2018). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ve öğretmenlik mesleğine yönelik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 13(27). DOI: 10.7827/TurkishStudies.14617
- Azar, A. (2001). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi? *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38. DOI: 10.5961/jhes.2011.004
- Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 15-31.,
- Bikmaz, F. (2015). Öğretmen Eğitiminde Güncel Sorunlarımız. *Current Problems in Teacher Training and Legendary Teacher Hüseyin Hüsnü Tekişik Panel*.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001231](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001231)
- Behymer, J. & Cockriel, I. W. (1988). Career choice conflict. *Journal of Career Development*, 15(2), 134-140.
- Bourdieu, P. (1977). *Cultural reproduction and social reproduction*. In J. Karabel ve A. H. Halsey (Eds.) *Power and Ideology in Education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. *Handbook Of Theory And Research For The Sociology Of Education*, 241-258.
- Clark, C. & Boyer, D. D. (2015). A phenomenological study of pre-service teachers regarding 21st-technology integration training. *International Journal on Integrating Technology in Education*, 4(1), 1-16. DOI :10.5121/ijite.2015.4101
- Çetin, B. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 596-610.
- Çevik, O. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin profillerinin belirlenmesi-amasya üniversitesi örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1).
-

- Çocuk, H., Yokuş, G. & Tanriseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlik ve metaforik algıları: Mersin Üniversitesi Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 373-387.
- Demirtaş, H. & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2).
- Duman, T. (1988). Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Problemi.
- Dündar, S. & Hesapçioğlu, M. (2011). *Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşitliği Ve Postmodernizm*. Eğitim Yayınevi.
- Eken, M. & Gündoğdu, K. (2017). A phenomenological study on teaching practice in a teacher training program. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(3), 33-54.
- Elkatmış, M., Demirbaş, M. & Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50.
- Eraslan, L. & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Fontaine, H. A. (2010). The power of film to educate and miseducate pre-service teachers: a phenomenological analysis of. *Multicultural Education*, 17(2), 37-43.
- Giorgi, A. (2006). Concerning variations in the application of the phenomenological method. *The Humanistic Psychologist*, 34(4), 305-319.
- Giorgi, A. (2017). *A response to the attempted critique of the scientific phenomenological method*. *Journal of Phenomenological Psychology*, 48(1), 83-144.
- Gülşen, C. & Gündüz, H. Ç. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(3), 870-883. <https://doi.org/10.24289/ijsser.279030>
- Güneş, G. & Gökçek, T. (2012). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 28-40.
- Heidegger, M., Being and Time, Çev. J. Macquarrie, E. Robinson, Black well Publishers, London, 1962.
- İlğan, A., Sevinç, Ö. S. & Ercan, A. R. I. (2013). Pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının mesleki tutum ve çağdaş öğretmen algıları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 32(2). <https://doi.org/10.7822/egt255>
- Kabilan, M. K. (2013). A phenomenological study of an international teaching practicum: pre-service teachers' experiences of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 36, 198-209.
- Kara, M. (2020). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmen ve ideal öğretmen algıları. Bir Metafor Çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 111-132.
- Karakış, Ö. & Tuncel, M. (2022). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1090-1103. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1102710>
-

- Kart, M. (2016). *Pedagojik formasyon öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kartal, T. & Afacan, Ö. (2011). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 76-96.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kılınc, A. Ç., Kılcan, B. & Çepni, O. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin incelenmesi: fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 113-132. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s5m
- Kiraz, Z. & Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3). <https://doi.org/10.17860/efd.37544>
- Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education*, 72(1), 47-59.
- Koç, Z. & Şingir, H. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin programla ilgili görüşleri: Gazi eğitim fakültesi örneği. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 22(4).
- Küçükahmet, L. (1988). Öğretmen yetiştirme düzenimizin xi. milli eğitim şurası kararları ışığında değerlendirilmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 153-159.
- Lewis, T. E. (2018). "But I'm not a Racist!" phenomenology, racism, and the body schema in white, pre-service teacher education. *Race Ethnicity and Education*, 21(1), 118-131.
- Martin, M. C. (2017). *A phenomenological study of pre-service teachers' subject knowledge in secondary design and technology*. Liverpool John Moores University (United Kingdom).
- Macionis, J.J. (2003). *Sociology*. New Jersey: Pearson Education International.
- Meagher, M., Özgün-Koca, A. & Edwards, MT (2011). Öğretmen adaylarının gelişmiş dijital teknolojilerle ilgili deneyimleri: hizmet öncesi bir sınıfta ve saha yerleştirmelerinde teknoloji arasındaki etkileşim. *Teknoloji ve Öğretmen Eğitiminde Güncel Sorunlar*, 11(3), 243-270.
- MEB (1980). "Pedagojik formasyon programı hakkında talim ve terbiye kurul kararı. tebliğler dergisi", 2064 (30 Haziran 1980).
- Merriam, S. (2014). *Qualitative research: A Guide to Design and Implementation*.
- Moerer-Urdahl, T. & Creswell, J. W. (2008). Using transcendental phenomenology to explore the "ripple effect" in a leadership mentoring program. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(2), 19-35.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Murray, K. B. (1988). Profile of the new generation of teachers in the turkish educational system. *International Review of Education*, 34(1), 5-15. DOI: 10.1007/BF00601915
-

- Neyişi, N. & Özdiyar, Ö. (2019). Metaphorical perceptions of prospective teachers about concepts of school, teacher and student. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 50-67. <https://doi.org/10.17556/erziefd.464080>
- Ok, A. & Önkol, P. (2010). Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmen adaylarının profili. *Eğitim ve Bilim*, 32(143).
- Özdemir, T. Y. & Erol, A. G. Y. C. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının okul, öğretmenlik ve öğrenci kavramlarına ilişkin algıları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4). <https://doi.org/10.18026/cbusos.48652>
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi sdü örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Polat, S. (2013). Pedagojik formasyon sertifika programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 48-60.
- Rawls, J. (2000). *A theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Resmi Gazete, T. R. (1982). Yükseköğretim kurumları teşkilâtı hakkında kanun hükmünde kararname.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 829-846.
- Safran, M. (2014, Mayıs). Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme süreci ve yeni arayışlar. *Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu* Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sağdıç, M. (2020). Darülfunundan günümüze fen-edebiyat fakültelerinin öğretmen yetiştirmedeki rolü. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(46), 350-363. Doi: 10.7816/ulakbilge-08-46-11
- Sarı, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının öğretmenlik mesleğine ve programa ilişkin görüşlere etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155).
- Saylan, N. (2013). Constantly modified teacher training system. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6), 9-19.
- Skogen, R. & Mulatris, P. (2011). Experiences of "hospitality" by racialized immigrant pre-service teachers on Canadian school landscapes: A phenomenological perspective. *Phenomenology & Practice*, 5(2), 20-39. Erişim: <http://dx.doi.org/10.29173/pandpr19843>
- Sutton, S. R. (2011). The preservice technology training experiences of novice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(1), 39-47.
- Süral, S., & Sarıtaş, E. (2015). Pedagojik formasyon programına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
-



- Şahin, A. & Sabancı, A. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin okul yöneticileri ile öğretmenlere ilişkin algıları: Metafor çalışması. *Turkish Studies*, 13(4), 1057-1082. DOI:[http://dx.doi.org/ 10.7827/TurkishStudies.12902](http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12902)
- Sahin, A., Cokadar, H., & Usak, M. (2008). Context, process and change: The status of prospective teachers' perceptions of teaching process. *Essays in Education*, 23(1).
- Taneri, P. O. (2016). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika programının niteliği hakkındaki görüşleri (Çankırı ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 997-1014.
- Taş, M. Y. (2012). Demirci eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarının profili ve sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etme nedenlerinin değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 64-76.
- Temizyürek, F. (2008). Türkçe öğretmen adaylarının demografik özellikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 663-692.
- Tepeli, Y. & Caner, M. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 313-328.
- Thomson, C. (2008). Phenomenology in teacher education contexts: Enhancing pedagogical insight and critical reflexive capacity. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 8(1), 1-9. DOI:10.1080/20797222.2008.11433981.
- Türkkan, B., Uyar, M. & Yolcu, E. Pedagojik formasyon öğrencilerinin “pedagojik formasyon” kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 41-60.
- Türe, E., Bahar, H. H. & Aktaş, H. H. (2018). *Pedagojik formasyon eğitiminde öğretmen adayı olmak üzerine görülgü bilim yaklaşımına dayalı bir çalışma*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya, Turkey.
- Uygun, K. & Mehmet, O. (2019). Examining of pre-service history teachers' views on pedagogical formation training program. *International Technology and Education Journal*, 3(2), 34-43.
- Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforları. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Yıldırım, İ. & Vural, Ö. F. (2014). problems related with teacher training and pedagogical formation in Turkey. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90.
- YÖK (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları.
- YÖK (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: Yükseköğretim kurulu. 2018, 17, 65(103-122) <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yayinlarimiz> adresinden 02.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2007) Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) Ankara: TC Yükseköğretim Kurulu.
- (YÖK) (2009). 08 Eylül 2009 tarih ve 28565 Sayılı yazı.
- YÖK (2014) “Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin usul ve esaslar (25.09.2014 tarihli yükseköğretim genel kurul kararı uyarınca)”, <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari->
-

birimler/egitimogretim-dairesi/pedagogik-formasyonla-ilgili-sss/aciklama-ve-duyurular adresinden erişilmiştir.

YÖK (2015). Pedagogik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin çerçeve usul ve esaslar. [https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim\\_ogretim\\_daire\\_bsk/pedagogik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx](https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagogik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx)

YÖK (2015). Pedagogik formasyon eğitimi sertifika programları hakkında açıklama. *Ankara: Yükseköğretim Kurulu*. [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/19836547/Pedagogik\\_Formasyon\\_Egitimi\\_Sertifika\\_Programlari\\_Hakinda\\_Aciklama.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/19836547/Pedagogik_Formasyon_Egitimi_Sertifika_Programlari_Hakinda_Aciklama.pdf) adresinden, 10, 2019.

YÖK (2021). Pedagogik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul Ve Esaslar. [https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim\\_ogretim\\_daire\\_bsk/pedagogik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx](https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagogik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx).

YÖK (2023). 03.01.2023 tarih ve E-75850160-104.01.07.01-260 Sayılı yazı.