

## **PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMININ ÖĞRETMENLİK BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE KATKISININ İNCELENMESİ**

**Özgür ULUBEY**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, oulubey@mu.edu.tr

**Kasım YILDIRIM**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kasimyildirim@mu.edu.tr

*Makale Geliş Tarihi: 08.05.2017 Makale Kabul Tarihi:02.12.2017*

### **Özet**

*Bu araştırmada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkısının incelenmesi ve öğretmen adaylarının programda kazandıkları becerileri uygulamaya yansıtma yönüne yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem desenlerinden ardışık sıralı desen kullanıldığı araştırmanın nicel boyutunun örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'nin batısındaki bir üniversitenin pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında eğitim gören 399 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunun örneklemini ise aynı programda eğitim gören ve amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitleme örnekleme kullanılarak seçilen 162 gönüllü öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, Pedagojik Formasyon Eğitiminin Öğretmen Olmaya Hizmet Etme Düzeyini Belirleme Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu görüş alma formu ile toplanmıştır. Veriler, standart sapma, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi ve tümdengelsel içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programını orta düzeyde olumlu buldukları görülmüştür. Öğretmenlik uygulamaları dersinde, programdaki öğrenme-öğretme süreci becerilerini genelde kullandıklarını, sınıf yönetimi becerilerini tam olarak kullanmadıklarını ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını genelde dikkate alamadıklarını belirtmişlerdir.*

**Anahtar Sözcükler:** Program değerlendirme, Pedagojik formasyon eğitimi, Sertifika programı, Öğretmen eğitimi, Karma model

## **THE INVESTIGATION OF THE CONTRIBUTION OF PEDAGOGIC FORMATION CERTIFICATE PROGRAM TO BEING TEACHER?**

### **Abstract**

*This research aimed to investigate the contribution of pedagogic formation certificate program on serves the being teacher and explore the opinions of the pre-service teachers' related to transmitting the knowledge obtained from the certificate program. The current study employed sequential explanatory mixed method. The quantitative sample of the research was composed of a total of 399 pre-service teachers studying at a public university which is located in west part of Turkey and enrolled in certificate program in spring semester of 2015-2016 academic year. Those participants constituted the sample of quantitative part of the study. In contrast to this, the qualitative part's sample of the study was consisted of a total of 162 volunteer pre-service teachers. The maximum variation sampling, which is one of the purposeful sampling techniques, was used to choose the participants. The scale entitled Determining the Level of Certificate Program's Serving the Being Teacher and the*

*questionnaire form including open-ended questions were used to gather the data from the participants. The data was analyzed by using standard deviation, mean, independent samples t-test, one way ANOVA, and inductive content analysis. The research findings showed that the pre-service teachers had moderate positive attitudes toward certificate program. While the pre-service teachers contended that they used the skills related to learning and teaching in teaching experience course, they could not use classroom management skills and did not pay attention to the individual differences of students.*

**Keywords:** Pre-Service Teacher, Program Evaluation, Teacher Education, Pedagogic Formation Certificate Program

### Giriş

Toplumların ekonomik, sosyal ve kültürel olarak gelişmeleri nitelikli insan gücü ile mümkündür. Böyle bir insan gücünü nitelikli öğretmenler yetiştirilebilir. Öğretmenlerin niteliği ise kültürlü, mesleklerinde ve alanlarında bilgili olmalarına bağlıdır. Bu nedenle öğretmen eğitimi programları; alan ve meslek bilgisi ile genel kültür dersleri olarak düzenlenmiştir (Darling-Hammond, 1999; Wenglinsky, 2000). Öğretmenlerin güçlü bir alan bilgisine sahip olması beklenir. Ancak öğretmenlik için yalnızca alan bilgisi yeterli görülmemektedir. Çünkü öğretmenlerin doğru bir şekilde eğitim verebilmeleri için iyi bir öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmaları ve öğretmenliğe yönelik becerilerle donatılmaları gerekmektedir. Böylece öğretmelerin kendi alanına ilişkin konuları daha etkili bir şekilde öğretebilmeleri mümkün olabilir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihi oldukça eskiye dayanmaktadır. Ancak Türkiye’nin yaklaşık 170 senelik bir öğretmen yetiştirme deneyimi olmasına karşın öğretmen yetiştirme geleneği olduğunu söylemek güçtür. Geçmişte öğretmen yetiştirme ile ilgili iyi olarak nitelendirilebilecek uygulamalar çeşitli nedenlerle kaldırılmıştır. Eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olanlara öğretmenlik sertifikası verilmesiyle ciddi bir istihdam sorunu oluşmuştur (Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Bu ve benzeri durumların Türkiye’de bir öğretmen yetiştirme geleneğinin oluşmasını engellediği söylenebilir.

Türkiye’de ilköğretime, köy eğitim kursları, köy muallim mektepleri, köy enstitüleri, ilköğretmen okulları, eğitim enstitüleri gibi kurumlarla öğretmen yetiştirilmiştir. Ortaöğretime ise orta muallim mektepleri, eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları ve üniversiteler gibi kurumlarda öğretmen yetiştirmiştir. Ortaokullara öğretmen yetiştirilmesi amacıyla 1926’da orta muallim mektebi açılmıştır. Bu okul Ankara’ya taşınmış ve adı Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak değiştirilmiştir (Kavcar, 2002). 1946 yılından itibaren ortaokula öğretmen yetiştirme Eğitim Enstitüleri tarafından yürütülmeye başlanmıştır. İlk açıldıkları dönemde Eğitim Enstitülerinde liseden sonra iki yıl eğitim verilmiştir. Daha sonra eğitim süresi liseden sonra üç yıla çıkarılmıştır. 1978-1979 öğretim yılından itibaren Eğitim Enstitüleri yeniden yapılandırılmıştır. Öğretim süreleri dört yıla çıkarılarak adı Yüksek Öğretmen Okulu olmuştur. Böylece liselere de öğretmen yetiştirmeleri sağlanmıştır (Şahin, 2006; Tambağ, 2007; YÖK, 1998). 1982 yılında Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) kurulmasıyla bu kurumlar eğitim fakültesi adını almıştır.

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine  
Katkısının İncelenmesi*

Lise öğretmenlerinin 1924'te çıkarılan yönetmelikle Yüksek Öğretmen Okulları ve üniversitelerin Edebiyat ve Fen Fakülteleri tarafından yetiştirilmesi ilkesi benimsenmiştir (Eşme, 2001). Bu okulların öğrencileri 1940 yılına kadar erkek öğrencilerden oluşmuştur. Daha sonraki yıllarda (1959) Ankara ve İzmir'de (1964) yeni bir yüksek öğretmen okulu açılmıştır. Bu kurumlar 1978 yılında kapatılmıştır cumhuriyetin ilk yıllarından İstanbul Üniversitesi Fen ve Edebiyat Fakülteleri, 1936'dan sonra Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi ile 1943'ten sonra Fen Fakültesinde ortaöğretime öğretmen yetiştirilmiştir. 1955 yılı sonrası başka üniversitelerinin fen ve edebiyat fakültelerinde ortaöğretime öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır (Kavcar, 2002).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarındaki sorunlar dikkate alınarak 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinin programları yeniden yapılandırılmıştır. Ortaöğretim kurumlarına iki farklı uygulama ile öğretmen yetiştirilmiştir. İlk uygulamada, eğitim fakültesi lisans programındaki öğrenciler, ilk üç buçuk yıl ağırlıklı olarak alan bilgisi derslerini ve sonraki bir buçuk yıl öğretmenliğe yönelik meslek bilgisi derslerini alarak yüksek lisanslı öğretmen olmuşlardır. İkinci uygulamada fen edebiyat fakültelerinde lisans mezunu olanlar, tezsiz yüksek lisans programını tamamlayarak öğretmen olabilmişlerdir (YÖK, 1998). Bu programlarda ortaya çıkan sorunlar nedeniyle 2006 yılında ortaöğretime öğretmen yetiştirme konusunda yeniden bir yapılanma gerçekleştirilerek öğretmenlik meslek bilgisi dersleri beş yıla dağıtılmış ve alan derslerinin fen edebiyat fakültelerinde verilmesinden vazgeçilmiştir (YÖK, 2007). Bu değişim tezsiz yüksek lisans programındaki teori ve uygulama derslerinin sayısının değişmesine neden olmuştur. Tezsiz yüksek lisans programında yer alan derslerin lisans derslerinden farklı olmaması eleştirilmiş (Kavcar, 2002; Mutsan, 2002) işlevsiz yönlerinin de bulunduğu belirtilmiştir. Ancak bu program 2010 yılında kapatılmıştır.

2010 yılında tezsiz yüksek lisans programının kapatılmasının ardından "pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı" uygulanmaya başlanmıştır. Bu düzenleme ile öğrenciliği devam eden ya da mezuniyetin ardında program giriş koşullarını sağlayan fakülte ve bölüm öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimi alabilecekleri belirtilmiştir (Eraslan ve Çakıcı, 2011; Polat, 2014). Mezun olan öğrenciler, yüksek ücretler ödeyerek YÖK'ün izin verdiği üniversitelerde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarına katılmışlardır. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında üniversitelerin vereceği kontenjan her yıl YÖK onayı ile ilan edilmeye başlanmıştır. YÖK, her yıl eğitim fakültesi veya eğitim bilimleri olan üniversitelerin pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı başvurularını almıştır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında YÖK, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının uygulanmasına izin vermek için yükseköğretim kurumlarının Eğitim Bilimleri Bölümü altındaki anabilim dallarında yer alan kadrolu toplam en az altı öğretim üyesinin olması, ayrıca Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında mutlaka en az bir öğretim üyesinin olması şartı aranmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında ise bu şartlar değiştirilerek eğitim bilimleri bölümünün adı geçen alanlarında

üniversitede kadrolu doçent/doktor unvanını almış öğretim elemanının en az beş olmasına karar verilmiştir (YÖK, 2013).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sürecinde teorik derslerin ve öğretmenlik uygulamalarının süreleri arttırılarak öğretmen yetiştirmede belirli bir profesyonelliğe ulaşılması söz konusu olmuştur. Ancak pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları kapsamında ders ve öğretmenlik uygulamalarının sürelerinin kısaltıldığı, derslerin sayılarının azaltıldığı görülmektedir. Profesyonelliğin önemli göstergelerinden birisi entelektüelliktir. Sadece teknik derslere sıkıştırılmış ve bunu da çok kısa sürede vermeye çalışan bir sistem mesleki profesyonelliğin gelişimine değil gerilemesine neden olmaktadır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında iki yarıyılta verilen sertifika programı, daha sonraki yıllarda 14 hafta gibi kısa bir süreye sıkıştırılmıştır. Yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler için yaz döneminde öğretmenlik sertifika programı açılarak öğretmenlik sertifikası verilmiştir. Öğretmenlik sertifika programındaki bazı dersler uzaktan eğitim yoluyla vermeye başlanmıştır. Öğretmenlik gibi bir mesleğin eğitiminin yüz yüze değil de uzaktan verilmesi profesyonellik bakımından niteliğin düşmesine yol açabilir. Ayrıca öğretmenlik formasyon/sertifika programlarındaki son yıllardaki farklı uygulamalar (kısa sürelerde, ücret ödeyerek ve çok az bir kredi karşılığında verilmesi), programın öğretmen olmaya hizmet etme düzeyinin sorgulanmasına neden olmaktadır. 2010 yılında uygulanmaya başlanan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programını eğitim fakülteleri, birçok kurum ve araştırmacı tarafından eleştirilmiştir. YÖK’ün aldığı bu kararlarla nitelikli öğretmen yetiştirilemediği belirtilmiştir (Bıkmaz, 2015; Bilir, 2011).

Alanyazında programa ilişkin eleştirilerin yanında, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı eğitiminde yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Altınkurt, Yılmaz ve Erol 2014; Bal, 2016; Gülşen ve Seyratlı 2014; Kanadlı, ve Karakuş, 2016; Kartal ve Afacan, 2013; Polat, 2014) ve özyeterlikleri (Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015; Kanadlı ve Karakuş, 2016) incelenmiştir. Çalışmalarda, öğretmen adaylarının tutumlarının ve özyeterliklerinin genellikle olumlu olduğu belirlenmiştir. Ancak pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının niteliği ve etkililiğinin belirlenmesine yönelik (Çiçek-Sağlam, 2015; Durmuşçelebi, 2015; Kiraz ve Dursun, 2015; Taneri, 2016; Tepeli ve Caner, 2014) yapılan çalışmalarda öğretmen adayları aldıkları eğitimin olumlu yanları kadar olumsuz yanlarına da dikkat çekmişlerdir. Çalışmalarda en çok sürenin kısa ve sıkıştırılmış olması, derslerin uygulamalı yapılamaması ve programın verimli olmaması üzerinde durulmuştur (Demirtaş ve Kırbaç, 2016). Ancak pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerinin hangi düzeyde geliştiğini ve bu becerilerin uygulamaya yansıtılıp yansıtılmadığının belirlendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmada, *pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine gelişimine katkısının incelenmesi ve öğretmen adaylarının programda kazandıkları becerileri uygulamaya yansıtılmalarına yönelik*

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine  
Katkısının İncelenmesi*

*görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.* Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının program sonunda öğretmenlik becerileri hangi düzeydedir?
2. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının programda kazandıkları beceriler, bölümlerine, cinsiyetlerine ve mezun olup olmama durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının, programda kazandıkları öğretmenlik becerilerinin uygulamaya yansıtılmalarına yönelik görüşleri nelerdir?

**Yöntem**

***Araştırma Deseni***

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkısının belirlenmesi için nicel veri toplama araçları ile bilgi toplanmasına, bu programda kazanılan becerilerin uygulamaya yansımalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel veri araçları ile ayrıntılı bilgi elde edilmesine olanak sağlanması nedeniyle karma yöntem kullanılmıştır.

Karma yöntem çalışmalarında, yalnızca nicel ve nitel çalışmaların kullanımının mümkün olmadığı durumlarda, bir olgunun daha iyi anlaşılabilmesi için her iki yöntemin birlikte kullanılmasını ve çalışmaya güç katması amaçlanır (Gay, Mills ve Airasian, 2009). Karma yöntem çalışmalarında amaç sadece nicel ve nitel yöntemlerin bir araya getirilmesinden ibaret değildir aynı zamanda her iki yöntemin birleştirilerek birbiri ile bağlantılı hale getirilmesi veya iç içe geçirilmesi gerekmektedir (Creswell, 2012).

Araştırmada karma yöntem desenlerinden ardışık sıralı desen kullanılmıştır. Bu desende, öncelikle nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi, ardından nicel bulgulardan hareketle nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi söz konusudur (Creswell ve Plano-Clark, 2014). Bu desenin seçilmesinin nedeni, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarına öğretmenlik becerisi kazandırma düzeyinin belirlenmesi ve becerilerin öğretmen adayları tarafından uygulamaya yansıtılmasına yönelik görüşlerin belirlenmesidir.

***Araştırmanın Evreni ve Örnekleme***

Araştırmanın nicel boyutunun evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'nin batısındaki bir üniversitenin pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında yer alan 700 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel örneklemini ise aynı gruplarda eğitim gören ve seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örneklem kullanılarak adalet (8), beden eğitimi (53), biyoloji (30), felsefe grubu (50), fizik (12), İngilizce (4), kimya (13), konaklama ve seyahat işletmeciliği (67), matematik (55), mobilya ve iç mekân tasarımı (9), su ürünleri (2), tarih (40), Türk dili ve edebiyatı (56) öğretmenliği bölümlerinden seçilen 399 gönüllü

öğretmen adayı oluşturmuştur. Fraenkel, Wallen ve Huyn (2012) örneklemin seçkisiz ya da sistematik bir şekilde belirlenemediği durumlarda, çalışma için uygun olan, ulaşılabilen gruplarından seçilebileceğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 163'ü erkek ve 236'si kadındır.

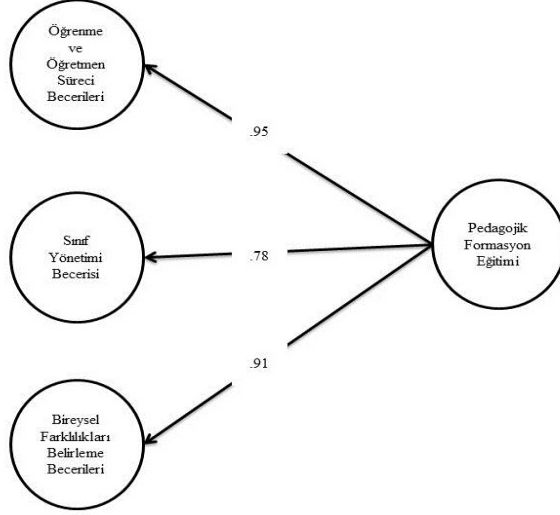
Öğretmen adaylarından elde edilen veriler üzerinde betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir. Bu betimsel istatistiklerde özellikle öğretmen adaylarının formasyon eğitiminin öğretmen olmaya hizmet etme düzeyini belirleme ölçeğinden elde ettikleri puanların standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri elde edilmiş ve bu değerler büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Analiz sonucunda en yüksek puan ortalamasına sahip adalet ve tarih, orta düzey ortalamaya sahip kimya ve matematik ve en düşük ortalamaya sahip biyoloji ve Türk dili ve edebiyatı bölümlerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından en yüksek, orta ve en düşük puanı alan bölümlerden amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitleme ile belirlenen 162 öğretmen adayından görüş alma formu ile görüşleri alınmıştır.

#### **Veri Toplama Yöntemi ve Araçları**

Araştırmanın nicel verileri, Ulubey, Aydın ve Toraman (2017) tarafından geliştirilen "Pedagojik Formasyon Eğitiminin Öğretmen Olmaya Hizmet Etme Düzeyini Belirleme Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçme aracı genel olarak pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen olmaya hizmet etme düzeyini ölçmektedir. Ölçek üç boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi olan ölçeğin öğrenme-öğretme süreci (12 madde), sınıf yönetim süreci (5 madde) ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirleme (5 madde) becerilerine hizmet etme düzeyi alt boyutları bulunmaktadır. Öğrenme öğretme süreci boyutunda, öğretmen adaylarının öğrenme sürecini baştan sonra yapılandırma becerisi, sınıf yönetimi boyutunda, sınıf yönetme yönetmede ortaya çıkabilecek sorunları çözme becerisi, bireysel farklılıkları belirleme boyutunda ise öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak ders işleme becerisi belirlenmektedir. Aracın, birinci alt boyutunun madde yük değerlerinin 0,58 ile 0,76; ikincinin 0,64 ile 0,79 ve üçüncünün 0,36 ile 0,76 arasında olduğu görülmektedir. Cronbach Alfa değerleri ise sırasıyla 0,94; 0,88 ve 0,88'dir. Ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik değerleri bu araştırma kapsamında araştırma örnekleminde elde edilen verilerle yeniden incelenmiştir. Sonuçlar Şekil ve Tablo 1'de verilmiştir.

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine  
Katkısının İncelenmesi*

**Şekil 1:** Pedagojik formasyon eğitiminin amaca hizmet etme düzeyini belirleme ölçeğine ilişkin faktör analizinden elde edilen path diyagramı



**Tablo 1:** Pedagojik Formasyon Eğitiminin Öğretmen Olmaya Hizmet Etme Düzeyini Belirleme Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizinden Elde Edilen Uyum İyilik Değerleri

Model	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	TLI	RMSA	GFI	CFI	RMR	SRMR
İki Düzey ve Üç Faktörlü Yapı	406.554	206	1.974	0.92	0.047	0.91	.93	.084	.0468

\*\*\* $p < .001$ .

Tablo 1 incelendiğinde ölçeğe ilişkin iki düzey ve üç faktörlü modelin uyum iyilik değerlerinin modelin (hipotez modelin) gözlemlenen verileriyle örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca uyum iyilik değerlerinin bu yapı için iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Kline, 2011). Yine ölçeğin tümünden elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı bu çalışma için 0.91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının öğrenme ve öğretmen süreci becerileri boyutunun 0.88, sınıf yönetimi becerisi boyutunun 0.75 ve bireysel farklılıkları belirleme becerileri boyutunun 0.73 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen olmaya hizmet etme düzeyi belirlenmiş, ardından programda öğretilen bilgilerin uygulamaya hangi düzeyde yansıdığı belirlenmesi için öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşme yapılması öngörülmüştür. Ancak öğretmen adayları yüz yüze görüşme için uygun zamanlarının olmadığını ve görüşlerini yazılı olarak verebileceklerini belirtilmişlerdir. Bu nedenle araştırmacılar tarafından görüş alma formu oluşturulmuştur. Görüş alma formundaki

sorular hazırlanırken programda kazandırılmaya çalışılan becerilerin uygulamaya yansiyıp yansımadiğının belirlenmesine dikkat edilmiştir. Görüş alma formu, pilot uygulamasında önce, üç nitel araştırma, üç öğretmen eğitimi ve üç program geliştirme uzmanına verilerek uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların dönütleri doğrultusunda yapılan düzeltmelerden sonra, formun deneme uygulaması yapılmıştır. Öğretmen adaylarından alınan yanıtlara göre sorular yeniden yapılandırılarak forma son hali verilmiştir.

#### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın nicel verilerinin analizi için IBM SPSS 22 programı kullanılmıştır. Veriler, standart sapma, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar için t-testi ve ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerin yapılabilmesi için gerekli olan varsayımlar sağlanmıştır. Öncelikle olarak anlamlı olan ve normal dağılımı bozan aykırı değerler (outliers) veri kümesinden çıkarılmıştır. Yine gruplar için Kolmogorov-Smirnov testleri gerçekleştirilmiş ve böylelikle gruplardaki katılımcılara ait puanların benzer evden gelip gelmediği göz önünde tutulmuştur. Buna ek olarak varyansların homojenliği test edilmiş ve aykırı bir durum gözlemlenmemiştir. Analizlerin yapılabilmesi için gerekli olan varsayımlar sağlanmıştır. Araştırmanın nitel verileri tündengelimsel içerik analizi yaklaşımına göre çözümlenmiştir. Analiz için veriler birkaç kez okunarak iki aşamada kodlanmıştır. İlk aşamada veriler, invivo, açık ve betimsel kodlama ile birbirleriyle anlamlı bölümlere ayrılmıştır. İkinci aşama kodlama da ise ilk aşamada oluşturulan kodlar üzerinde, odak, örüntü ve eksen kodlaması yapılmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Bu kodlar ve kategoriler baştan belirlenen temaların altına yerleştirilmiştir. Ardından temalar altındaki kategoriler ve kodlar birbirleriyle ilişkileri açıklanarak yorumlanmıştır.

#### **Nitel Bulguların Geçerliliği ve Güvenirliği**

Çalışmanın geçerliliği ve güvenirliliği için çeşitleme, uzman incelemesi, doğrudan alıntı yapma, ayrıntılı açıklama ve verileri birlikte kodlama gibi stratejiler kullanılmıştır. Bu çalışmada birden fazla veri toplama aracı kullanılarak çeşitleme stratejisinin gereği yerine getirilmeye çalışılmıştır. Nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak öğretmen adaylarından veri toplanmıştır. Bulguların birbiri ile ilişkisi incelenerek araştırmanın inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Yine çalışmanın inandırıcılığının sağlanmasına yönelik araştırma hakkında bilgi sahibi olduğu bilinen ve nitel araştırma yöntemleri konusunda da uzman olan öğretim elemanlarından araştırmayı farklı boyutlarıyla incelemeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler dikkate alınarak çalışmaya son hali verilmiştir.

Çalışmanın aktarılabilirliğinin sağlanması için ayrıntılı betimleme stratejisi kullanılmıştır. Aktarılabilirlik çalışmada toplanan ham verinin ortaya çıkan temalara göre düzenlenmesi ve okuyucuya yorum katmadan aktarılmasıdır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmadaki bulguların sunulması aşamasında görüşmeden elde edilen veriler yorum yapılmadan sunulmuştur. Verilerin analiz edilmesiyle oluşan temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.



*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine  
Katkısının İncelenmesi*

Nitel çalışmalarda teyit edilebilirliğin sağlanması için katılımcıların özelliklerinin ayrıntılı olarak açıklanması, çalışma ortamının ve sürecinin tanımlanması, verilerin analizi ile elde edilen çerçevenin ve varsayımların ortaya çıkarılması, verilerin toplanması ve analizlerinin detaylı açıklanması önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın yöntem ve bulgular kısmının oluşturulmasında, her bir ögenin ayrıntılı bir şekilde açıklanmasına önem verilmiştir. Araştırmanın tutarlılığını arttırmak için verilerin analizinde iki araştırmacı birden çalışmıştır. Her iki araştırmacı verileri birlikte kodlayarak kodlar ve temalarda görüş birliğine varmışlardır.

### **Bulgular**

#### ***Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Yönelik Nicel Bulgular***

Bu bölümde ilk olarak öğretmen adaylarının görüşlerinin genel bir ortalama ve standart sapma değerleri verilmiş sonrasında ise öğretmen adaylarının görüşlerinin farklı değişkenlere göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular sunulmuştur. Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen olmaya hizmet edip etmediğine ilişkin görüşlerinin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2:** *Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmen Olmaya Hizmet Etme Düzeyi Ölçeğinden Elde Edilen Betimsel Analizler*

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>
Öğrenme ve Öğretmen Süreci Becerileri	399	3.31	.91
Sınıf Yönetimi Becerisi	399	3.11	.93
Bireysel Farklılıkları Belirleme Becerileri	399	3.15	.91
Toplam	399	3.23	.82

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmen süreci becerileri alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları 3.31, sınıf yönetimi becerilerinden 3.11, bireysel farklılıkları belirleme becerilerinden 3.15’tir. Öğretmen adaylarının ölçeğin toplamına ilişkin aritmetik ortalamaları da 3.23’tür. Ölçeğin alt faktörler ve toplam puanlarına göre öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimine yönelik orta düzeyde olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Burada kesme

puanı olarak  $\frac{n-1}{n}$  formülünden yola çıkılmıştır. Ölçekteki aralıklar [(5-4.2), (4.1-3.3), (3.2-2.4), (2.3-1.5) ve (1.8-0.6)] göz önünde bulundurularak öğretmen puanları konusunda gerekli yorumlamalara gidilmiştir. Öğretmen adaylarının formasyon eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmen Olmaya Hizmet Etme Düzeyi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Analiz Sonuçları**

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Öğrenme ve Öğretmen Süreci Becerileri	Erkek	159	3.27	.90	390	.831	.406
	Kadın	233	3.35	.92			
Sınıf Yönetimi Becerisi	Erkek	159	3.13	.92	390	.366	.715
	Kadın	233	3.09	.94			
Bireysel Farklılıkları Belirleme Becerileri	Erkek	159	3.14	.90	390	.313	.754
	Kadın	233	3.17	.93			
Toplam	Erkek	159	3.21	.81	390	.491	.624
	Kadın	233	3.25	.82			

Tablo 3'e göre öğretmenlerin formasyon eğitimi sürecine ilişkin görüşlerinin hem toplamda hem de alt faktörlere göre cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur [(t(390)= .831, p=.406), (t(390)= .366, p=.715), (t(390)= .313, p=.754), (t(390)= .491, p=.624)]. Öğretmen adaylarının mezun veya okuyor olma durumlarına göre formasyon eğitimine ilişkin görüşlerinin değişip değişmediğine ilişkin bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Mezun veya Okuyor Olma Durumlarına Göre Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değişip Değişmediğine Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları**

Alt ölçekler	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Öğrenme ve Öğretmen Süreci Becerileri	Mezun	111	3.38	.92	385	.670	.503
	Okuyor	276	3.30	.92			
Sınıf Yönetimi Becerisi	Mezun	111	3.06	.92	385	.694	.488
	Okuyor	276	3.13	.94			
Bireysel Farklılıkları Belirleme Becerileri	Mezun	111	3.07	.87	385	1.194	.233
	Okuyor	276	3.20	.93			
Toplam	Mezun	111	3.23	.81	385	.074	.941
	Okuyor	276	3.24	.82			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin formasyon eğitimi sürecine ilişkin görüşlerinin hem toplamda hem de alt faktörlere göre mezun veya okuyor olma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir [(t(385)= .670, p=.503), (t(385)= .694, p=.488), (t(385)= 1.194, p=.233), (t(385)= .074, p=.941)]. Öğretmen adaylarının sertifika bölümlerine göre formasyon eğitimine ilişkin görüşlerinin değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine  
Katkısının İncelenmesi*

**Tablo 5:** Öğretmen Adaylarının Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Sertifika Bölümü Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine Yönelik ANOVA Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Sertifika Bölümü	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenme ve Öğretmen Süreci Becerileri	Gruplararası	19.496	6	3.249	4.072	.001
	Gruplarıçi	312.831	392	.798		
	Toplam	332.327	398			
Sınıf Yönetimi Becerisi	Gruplararası	24.613	6	4.102	5.004	.000
	Gruplarıçi	321.359	392	.820		
	Toplam	345.972	398			
Bireysel Farklılıkları Belirleme Becerileri	Gruplararası	23.513	6	3.919	4.951	.000
	Gruplarıçi	310.262	392	.791		
	Toplam	333.775	398			
Toplam	Gruplararası	20.688	6	3.448	5.530	.000
	Gruplarıçi	244.413	392	.624		
	Toplam	265.101	398			

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının görüşlerinin toplam puanlar ve alt faktörler bağlamında sertifika bölümü açısından farklılaştığı görülmektedir [(F(6,392)=5.530, p=.000) F(6,392)=4.072, p=.001) F(6,392)=5.004, p=.000) F(6,392)=4.951, p=.000)]. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan ikili gruplar Tukey HSD testi toplam puanlar açısından beden eğitimi ( $\bar{X}$  = 3.13, SS=.85) ile matematik bölümü ( $\bar{X}$  = 3.62, SS=.81) öğrencileri arasında matematik bölümü öğrencileri lehine, felsefe grubu ( $\bar{X}$  = 3.15, SS=.94) ile matematik bölümü öğrencileri ( $\bar{X}$  = 3.62, SS=.81) arasında matematik bölümü öğrencileri lehine, konaklama ve seyahat işletmeciliği öğrencileri ( $\bar{X}$  = 3.08, SS=.75) ile matematik bölümü öğrencileri ( $\bar{X}$  = 3.62, SS=.81) arasında matematik bölümü öğrencileri lehine, tarih ( $\bar{X}$  = 3.47, SS=.81) ile Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencileri ( $\bar{X}$  = 2.89, SS=.66) arasında tarih bölümü öğrencileri lehine anlamlı farklar oluşmuştur.

Yine alt faktörler açısından değerlendirildiğinde öğrenme ve öğretmen süreci becerileri alt faktörüne göre matematik ( $\bar{X}$  = 3.67, SS=.86) ile felsefe grubu ( $\bar{X}$  = 3.26, SS=1.01) ve konaklama ve seyahat işletmeciliği bölümü öğrencileri ( $\bar{X}$  = 3.15, SS=.86) arasında matematik bölümü öğrencileri lehine, Türk dili ve edebiyatı ( $\bar{X}$  = 2.95, SS=.82) ile matematik ( $\bar{X}$  = 3.66, SS=.86) ve tarih bölümü ( $\bar{X}$  = 3.54, SS=.91) öğrencileri arasında matematik ve tarih bölümü öğrencileri lehine anlamlı farklar çıktığı görülmüştür. Sınıf Yönetimi Becerisi açısından matematik ( $\bar{X}$  = 3.57, SS=.89) ile beden

eğitimi ( $\bar{X}$  = 3.05, SS=.98), felsefe grubu ( $\bar{X}$  = 2.92, SS=.99) ve konaklama ve seyahat işletmeciliği bölümü öğrencileri ( $\bar{X}$  = 3.02, SS=.94) arasında matematik bölümü öğrencileri lehine, tarih ( $\bar{X}$  = 3.31, SS=.94) ile Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencileri ( $\bar{X}$  = 2.72, SS=.72) arasında tarih bölümü öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar çıktığı görülmüştür. Bireysel farklılıkları belirleme becerileri açısından matematik ( $\bar{X}$  = 3.58, SS=.87) ile biyoloji ( $\bar{X}$  = 3.06, SS=.84), tarih, Türk dili ve edebiyatı bölümü ( $\bar{X}$  = 2.90, SS=.75) öğrencileri arasında matematik bölümü öğrencileri lehine, tarih ( $\bar{X}$  = 3.46, SS=.99) ile konaklama ve seyahat işletmeciliği ( $\bar{X}$  = 2.97, SS=.80) ve Türk dili ve edebiyatı bölümü ( $\bar{X}$  = 2.90, SS=.75) öğrencileri arasında tarih bölümü öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar çıktığı görülmüştür.

**Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular**

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde öğrenme-öğretme sürecine yönelik becerilerini kullanmalarına ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Becerilerini Kullanmalarına İlişkin Görüşleri**

Tema/Kategori/Kod	f
<b>Öğrenme-Öğretme Becerilerinin Öğretmenlik Uygulamasında Kullanılması</b>	<b>118</b>
<b>Teorik Bilgilerin Uygulamaya Geçirilmesi</b>	<b>67</b>
Derslerde öğrenilen bilgilerin uygulamada rehber olması	44
Etkileşimli öğretim yöntemlerinin uygulamada kullanılması	12
Diğer öğretim yöntemlerini uygulamada kullanılması	9
Derslerde öğrenilen etkinliklerin uygulamada kullanılması	2
<b>Danışman Öğretmen ve Öğretim Elemanının Deneyimi</b>	<b>5</b>
Öğretim elemanlarının deneyiminden uygulamada yararlanma	3
Öğretim elemanının rehberliğinden uygulamada yararlanma	1
Danışman öğretmenin deneyiminde yararlanma	1
<b>Öğrencilerin Özelliklerinin Dikkate Alınması</b>	<b>2</b>
Ders planında öğrencilerin hazırbulunuşluklarının dikkate alınması	1
Ders planında öğrencilerin gelişim dönemlerini dikkate alma	1
<b>Öğrenme-Öğretme Becerilerinin Öğretmenlik Uygulamasında Kullanılmaması</b>	<b>19</b>
<b>Uygulama Okulundaki Danışman Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar</b>	<b>3</b>
Sorumluluğun büyük oranda danışman öğretmene ait olması	1
Danışman öğretmenin uygulama için izin vermemesi	1
Danışmanın sınıfı aday öğretmene bırakmaması	1
<b>Sınıfın Fiziki Yapısından Kaynaklanan Sorunlar</b>	<b>4</b>
Sınıfların kalabalık olması	2
Uygulama için uygun ortamın olmaması	2
<b>Öğretmen Adayından Kaynaklanan Sorunlar</b>	<b>5</b>
Teorik bilgilerin yetersiz olması	2

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine  
Katkısının İncelenmesi*

Deneyim eksikliği	1
Heyecan	1
Okul deneyimi dersini ciddiye almama	1
<b>Programdan Kaynaklanan Sorunlar</b>	<b>7</b>
Sürenin yetersiz olması	4
Sıkıştırılmış program nedeniyle derslerin verimli geçmemesi	2
Formasyon derslerinin lisansla birlikte yürütülmesinin zor olması	1

Tablo 6'ya göre pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adayları, derslerde öğrendikleri bilgilerin öğretmenlik uygulamasında kendilerine rehber olduğunu (f:44) teorik derslerde öğrendikleri etkileşimli öğretim yöntemleri (f:12) ile diğer öğretim yöntemleri (f:9) ve etkinlikleri uygulamada kullandıklarını (f:2) belirtmişlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K16: Çocukların seviyelerine göre oyunlar, soru cevap, çalışma kâğıdı vs. gibi şeylerle bilgiyi aktarmaya çalıştım.

K32: Ders anlatırken okulda öğrendiğim yöntem ve teknikleri uygulamaya çalıştım.

K1: Bu program kapsamında öğrendiğimiz bilgileri birebir uygulama fırsatı buldum. Etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında programdaki teorik bilgiler kılavuzluk etti. Yol gösterici oldu.

Öğretmen adayları, uygulamada öğretim elemanlarının deneyiminden (f:3), uygulama öğretmeninin (f:1) ve öğretim elemanının rehberliğinden (f:1) yararlandıklarını belirtmişlerdir. Uygulama dersinde planlama yaparken öğrencilerin hazırlanışlıklarını (f:1), gelişim dönemlerini (f:1) ve bireysel farklılıklarını dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K140: Formasyon hocamız etkinlikleri çok iyi aktardı.

K57: Okula gittiğim günlerde dersine girdiğim sınıfı, hocayı gözlemlerken okul deneyimi hakkında çıkarımlarım oldu.

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki bazı öğretmen adayları, derslerde öğrendikleri bilgileri öğrenme-öğretme becerilerini uygulamada kullandıklarını, bazı öğretmenler ise bu becerilerini uygulamayı okuldaki öğretmenden, sınıfın fiziki yapısından, öğretmen adayından ve programdan kaynaklanan sorunlar nedeniyle kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, sorumluluğun büyük oranda uygulama öğretmeninde olması (f:1), danışman öğretmenin uygulama için izin vermemesi (f:1) ve sınıfı aday öğretmene bırakmaması (f:1) gibi danışman öğretmenden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, uygulama okulundaki sınıfların kalabalık olduğunu (f:2) ve uygulama için uygun ortamın olmadığını (f:2) kısaca sınıfın fiziki yapısından kaynaklanan sorunların yaşandığını ifade etmişlerdir. Yine, teorik bilgilerinin yetersiz olduğunu (f:2), deneyim eksikliklerinin bulunduğunu (f:1), ders anlatırken heyecan yaşadıklarını (f:1) ve okul deneyimi dersinin ciddiye alınmadığını (f:1) düşündüklerini belirtmişlerdir. Son olarak öğretmen adayları, programın süresinin yetersiz olmasının (f:4) ve programın sıkıştırılmış bir şekilde verilmesinin sorun yarattığını (f:2) ve formasyon derslerinin lisansla birlikte yürütülmesinin zor olduğunu (f:1) ifade etmişlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K12: Sınıf öğretmeni biz değildik. Sadece konu anlattık. Sorumluluk diğer hocanın olduğu için bize etkinlikleri planlama ve değerlendirmede çok söz sahibi değildik.

K139: Stajdaki hocamız uygulamamıza pek izin vermedi.

K39: Sınıfların kalabalık olması ve çok uzun saatler okulda eğitim almamız nedeniyle aldığımız eğitimin verimli olduğunu düşünmüyorum.

K145: Yöntem ve teknik uygulama yönüm güçlü olmasa da iyiydi.

K136: Okul ortamındaki heyecandan fazla başarılı olamadım.

K55: Okul deneyimi dersi ciddiye alınmadı.

K33: Kullanmaya çalıştık fakat az zamanda çok iş istediği için yeterince sağlıklı olduğunu düşünmüyorum.

K94: Fazlasıyla sıkıştırılmış program içerisinde sadece öğretmenle ve öğrencilerle tanışmaya fırsat bulduk.

K90: Fırsat olmadı. Zaman azdı. Okul derslerimizden dolayı pek etkili olamadık.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde sınıf yönetimi becerilerini kullanmalarına ilişkin görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Sınıf Yönetimi Becerilerini Kullanmalarına İlişkin Görüşleri**

<b>Tema/Kategori/Kod</b>	<b>f</b>
<b>Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanma</b>	<b>57</b>
<b>Öğretim Becerileri Yönetimi</b>	<b>57</b>
Öğrencilerin ilgisini/dikkatini derse çekme	20
Etkili iletişim kurma	11
Sınıfta otorite sağlama	6
Derse katılımı sağlanma	5
Öğrencileri derse güdüleme	3
Farklı yöntem ve teknikler kullanma	2
Öğrencilerin olumsuz davranışlarına ilgisiz kalma	2
Demokratik sınıf ortamı oluşturma	2
Ses tonunu doğru kullanma	2
Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma	1
Göz teması kurma	1
Dersin eğlenceli hale getirmesi	1
Ders iyi hazırlanma	1
<b>Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanamama</b>	<b>57</b>
<b>Öğretmen Adaylarından Kaynaklanan Sorunlar</b>	<b>40</b>
Heyecan	12
Deneyimsizlik	12
Öğrencilerin ilgilerini/dikkatini derse toplayamama	11
Öğrencileri derse güdüleyememe	2
Öğrencilerin gelişim dönemlerinden kaynaklanan sorunları çözememe	1
Süreyi etkili kullanamama	1
Ses tonunu doğru kullanamama	1
<b>Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar</b>	<b>4</b>
Öğrencilerin derse ilgili olmaması	2

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine  
Katkısının İncelenmesi*

Öğrencilerin çok hareketli olması	1
Öğrencilerin aday öğretmeni ciddiye almaması	1
<b>Sınıf Ortamından Kaynaklanan Sorunlar</b>	<b>12</b>
Sınıfların kalabalık olması	10
Sınıfın fiziki yapısının uygun olmaması	2
<b>Sınıf Yönetimi Açısından Sorun Yaşanmaması</b>	<b>9</b>
Programda verilen eğitim sayesinde sorun yaşanmaması	4
Sınıftaki öğrenci sayısını az olması	3
Öğrencilerin dersi önemsemesi	1
Öğrencilerin öğretmen adayını önemsemesi	1
<b>Sınıf Öğretmeninin Desteği ile Sınıfı Yönetme</b>	<b>14</b>

Tablo 7'de öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında sınıf yönetimi becerilerini kullanmalarına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları, sınıf yönetiminde sorun yaşadıkları durumlarda, öğretmenlik uygulamasında öğrencilerin ilgisini/dikkatini derse çekme (f:20), etkili iletişim kurma (f:11), sınıfta otorite sağlama (f:6), derse katılımı sağlanma (f:5) öğrencileri derse güdüleme (f:3) farklı yöntem ve teknikler kullanma (f:2), öğrencilerin olumsuz davranışlarına ilgisiz kalma (f:2), demokratik sınıf ortamı oluşturma (f:2), ses tonunu doğru kullanma (f:2), bireysel farklılıkları dikkate alma (f:1), göz teması kurma (f:1) dersi eğlenceli hale getirme (f:1) ve derse iyi hazırlanma (f:1) gibi sınıf yönetimi stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K4: Uygulamada dikkat çekme, güdüleme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını iyi değerlendirdim. Başarımın sebebinin programda öğrendiklerim olduğunu düşünüyorum.

K25: Uygulama okulunda öğrencilerle ilk tanıştığımda çok iyi iletişim kurdum.

K54: Konuya öğrencileri dâhil ettim. Sınıfın enerjisinin dağılmasına fırsat vermedim.

K:35 Eğlenceli bir konu olduğunda ve gerek video izleterek gerek etkinlik yaparak dikkatleri topladım.

K47: Öğrencilere karşı demokratik olarak otorite kurmanız size hiçbir hakimiyet ve sınıf yönetimi konusunda sorun çıkartmıyor.

K:131: Ses tonumu ve sınıf içi ilişkilerimi düzenleyebildim.

K45: Sınıfın fiziksel olarak kullanarak etkili iletişim kurarak ve göz teması kurarak sorunlarla başa çıktım.

K158: Konuları tam anlamıyla hazırlandığım için sorun yaşamadım.

Bazı öğretmen adayları sınıf yönetimi stratejilerini uygulama derslerinde kullandıklarını belirtirken bazıları sınıf yönetiminde sorun yaşadıkları için sınıf yönetimi stratejilerini kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, uygulama dersinde heyecan duyduklarını (f:12) ve deneyimsizlik yaşadıklarını (f:12), öğrencilerin ilgilerini/dikkatini derse toplayamadıklarını (f:11), öğrencileri derse güdüleyemediklerini (f:2), öğrencilerin gelişim dönemlerinden kaynaklanan sorunları çözemediklerini (f:1), süreyi etkili (f:1) ve ses tonunu doğru kullanmadıklarını (f:1) belirtmişlerdir. Kendilerine yönelik bu sorunların yanında öğrencilerin derse ilgili olmaması (f:2) ve çok hareketli olması (f:1) aday öğretmeni ciddiye almaması (f:1) gibi öğrencilerden kaynaklı sınıf yönetimi stratejilerini kullanmadıklarını ifade

etmişlerdir. Son olarak öğretmen adayları sınıfların kalabalık olması (f:10) ve sınıfın fiziki yapısının uygun olmaması (f:2) gibi sınıfların yapısından kaynaklanan sorunların olduğunu belirtmişlerdir. Bunların dışında öğretmen adayları sınıf öğretmenin desteği ile sınıfı yönettikleri (f:14) belirlenmiştir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K59: Daha önce böyle bir deneyim yaşamadığımdan ilk olarak ne yapmam gerektiğinin farkına varamadım. Heyecan duygusunun ağır bastığını fark ettim.

K137: Bazı öğrencilerin duyarlı olmamasından dolayı ve derse katılmak istememesinden bazı sorunlar yaşadım.

K134: Tecrübesizlik, heyecan ve süreyi ayarlayamama gibi nedenlerle sınıfa ve derse hakim olamadım.

K153: Heyecanlandığım için ses tonumu ayarlayamadım.

K56: Öğrencilerin derse katılmak istemesinden dolayı bazı sorunlar yaşadım.

K39: 12. sınıflar mezun olacakları için derslere sadece yok yazılmamak için gelmişlerdi. Derste sürekli telefonla ilgileniyorlardı.

K2: Ergenlik dönemi bireylerin dikkatlerinin dağınık olması nedeniyle sorun yaşadım.

K42: Sınıflar kalabalık, olması şekli sıkıntılı. Sıralar anlatacağımız konular için uyumlu olmaması.

K2: Uygulama öğretmenimin deneyimli, tecrübeli ve yeniliğe açık olması ile durumu toparlamama yardım etti.

Sınıf yönetiminde sorun yaşadıkları durumlarda hem sınıf yönetimi stratejilerini kullandıklarını hem de kullanmadıklarını belirten öğretmen adaylarının yanında sınıf yönetiminde herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtenler de bulunmaktadır. Bunlar, program kapsamında öğrendikleri teorik bilgiler (f:4), sınıftaki öğrenci sayısını az olması (f:3), öğrencilerin dersi (f:1) ve öğretmen adayını önemsemesi (f:1) sayesinde sınıf yönetimi ile ilgili sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K27: Sınıf yönetimi aldığım öğretmenlik sertifikası programında tecrübe yaşayarak öğretmenlik uygulaması dersinde zorluk yaşamadım.

K:32 Sınıf mevcudunun az olması nedeniyle sorun yaşamadım.

K85: Sınıf olabildiğince sessizdi. Sorulan sorulara yanıt veriyorlardı

K 162: Öğrenciler beni sanki gerçek öğretmenmişim gibi dinlediler.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında bireysel farklılıkları dikkate alma becerilerine ilişkin görüşleri Tablo 8’de yer almaktadır.



**Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma Becerilerine İlişkin Görüşleri**

<b>Tema/Kod</b>	<b>f</b>
<b>Uygulamada Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma</b>	<b>16</b>
Öğrenci seviyesine ve hazırbulunuşluğuna uygun plan yapma	6
Öğrencilerin özelliklerini belirleyip ona göre plan yapma	5
Öğrencilerin ilgilerini göre dersi planlama	2
Öğrencilere ilişkin gözlem notlarından yararlanma	2
Öğrencilere ilişkin bilgi edinme	1
<b>Uygulamada Bireysel Farklılıkları Dikkate Alamama</b>	<b>89</b>
Zamanın yetersiz olması	35
Öğrencileri yakından tanıma fırsatının olmaması	20
Bireysel farklılıklara ilişkin bilgi sahibi olmama	16
Sınıfın kalabalık olması	4
Bireysel farklılıklara yönelik eğitim verilmemesi	4
Sınıfın ortamının uygun olmaması	3
Heyecanını yenememe	2
Deneyimsizlik	2
Seviyenin yakın olması	2
Sınıfa hakim olamama	1
<b>Uygulamada Bireysel Farklılıkları Dikkate Almaya Gerek Görmeme</b>	<b>6</b>

Bazı öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamasında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldıklarını belirtirken, çoğu dikkate almadıklarını belirtmişlerdir. Bireysel farklılıklarını dikkate aldıklarını belirten öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamasında öğrencilerin seviyesini, hazırbulunuşluğunu (f:6), özelliklerini belirleyip ona göre plan yaptıklarını (f:5), ilgilerine göre dersi planladıkları (f:2), öğrencilere ilişkin tuttukları gözlem notlarından yararlandıklarını (f:2) ve öğrencilere ilişkin bilgi edinmeye çalıştıklarını (f:1) belirtmişlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K57: Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre ders planı ve uygulaması yaptım.

K51: Her öğrencinin algısı zekâsı ve özelliği farklı. Onlara göre plan yaptım.

K4: Öncelikle öğrencilerin adlarını öğrendim. Öğrencilerle ilgili gözlemlerim için bir not defteri tuttum. Bu gözlemlere ve onlar hakkında tuttuğum notlara göre dersi planladım.

Öğretmen adaylarının bazıları öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre ders planı yaptıklarını, çoğu ise bireysel farklılıklara göre plan yapamadıklarını belirtmiştir. Öğretmen adayları, zamanın yetersiz olması (f:35), öğrencileri yakından tanıma fırsatının olmaması (f:20), bireysel farklılıklara ilişkin bilgi sahibi olmaması (f:16), sınıfın kalabalık olması (f:4), bireysel farklılıklara yönelik eğitim verilmemesi (f:4), sınıfın ortamının uygun olmaması (f:3), heyecanını yenememesi (f:2), deneyimsizlik (f:2), seviyenin yakın olması (f:2) ve sınıfa hâkim olamaması (f:1) gibi nedenlerle öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alamadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise uygulamada bireysel farklılıkları dikkate almaya gerek görmediklerini (f:6) ifade etmişlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K7: Yeterli süre olmamasında dolayı bireysel farklılıklara göre ders planı ve uygulama yapma şansım olmadı.

K1: Öğrencileri yakından tanıma fırsatım olmadı.

K24: Derslerde bireysel farklılıklara göre ders planı nasıl yapılır görmedik.

K86: Öğrenci sayısı buna elverişli değildi.

K100: Gerek zaman gerek heyecan nedeniyle uygulamam mümkün olmadı.

K121: Sınıfa ve öğrenciye hakim olamadığım için (yapmadım)

K98: Böyle bir uygulamaya gerek duymadım.

Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 9’da verilmektedir.

**Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri**

Tema/Kategori/Kod	f
<b>Programın Güçlü Yönleri</b>	<b>91</b>
<b>Programın Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimine Katkıları</b>	<b>42</b>
Öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyim kazandırması	21
Öğretmen olarak eksiklerinin farkına varabilmeyi sağlaması	7
Etkileşimli öğretim yöntemlerinin öğretilmesi	4
Farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasını öğrenme	2
Öğretmenliğe ilişkin beceri kazandırılması	2
Öğretmenlik mesleğinin önemini fark ettirmesi	2
Uygulama yapma imkânı tanınması	2
Öğrencilerin gelişim özelliklerini öğrenmeyi sağlaması	1
Öğrencileri anlamayı/tanımayı sağlaması	1
<b>Programın Öğretmen Adaylarının Kişisel Gelişimine Katkıları</b>	<b>32</b>
Yeniliklere açık olmayı sağlaması	27
Kişisel gelişimi sağlaması	3
Özgüven geliştirmesi	1
İletişim becerisi	1
<b>Öğretim Elemanlarının Öğretmen Adaylarının Katkıları</b>	<b>10</b>
Öğretim elemanlarının deneyiminden yararlanma fırsatı sunması	3
Öğretim elemanlarının gayretli olması	2
Öğretim elemanlarının uzman olması	2
Öğretim elemanlarının rol model olması	1
<b>Programın Zayıf Yönleri</b>	<b>169</b>
<b>Programın Süresinden Kaynaklanan Zayıf Yönler</b>	<b>146</b>
Sıkıştırılmış program olması	80
Programın süresinin kısa olması	61
Öğretmenlik uygulamasının süresinin yetersiz olması	5
<b>Programın Yapısından Kaynaklanan Zayıf Yönler</b>	<b>7</b>
Paralı olması	6
İçerik yetersiz	1
<b>Programdaki Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Kaynaklanan Zayıf Yönler</b>	<b>4</b>
Uygulamanın yetersiz olması	3
Uygulama için yeterli zamanın olmaması	1

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine  
Katkısının İncelenmesi*

<b>Programın Uygulanmasından Kaynaklanan Zayıf Yönler</b>	<b>8</b>
Sınıfların kalabalık olması (fiziki olarak yetersiz olması)	8
Derslerin okulla birlikte olması (Okuyanlar için)	5
Okul-üniversite işbirliğinin yeterince olmaması	2
Mezun olanlarla okuyanların aynı sınıfta olması	1
<b>Öğretim Elemanı, Danışman Öğretmen ve Yöneticilerden Kaynaklanan Zayıf Yönler</b>	<b>4</b>
Danışman öğretmenin deneyimsizliği uygulamada zorluk yaşama	1
Danışman öğretmenlerin yeterince ilgi göstermemesi	1
Öğretmenlik uygulamasında okul yönetimlerinin ilgisizliği	1
Deneyimli öğretim elemanı sayısının az olması	1
<b>Hiç olumsuzluk olmaması</b>	<b>5</b>

Tablo 9'a göre öğretmen adayları pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının güçlü ve zayıf yönlerine vurgu yapmışlardır. Programın öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğretmen adayları, programın öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyim kazandırdığını (f:21), öğretmen olarak eksiklerinin farkına varabilmeyi sağladığını (f:7), etkileşimli (f:4) ve etkileşimli olmayan öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının uygulamalı olarak öğretildiğini (f:2), öğretmenliğe ilişkin beceri kazandırıldığını (f:2), öğretmenlik mesleğinin önemini fark ettirildiğini (f:2), uygulama yapma imkânı tanındığını (f:2), öğrencilerin gelişim özelliklerini öğrenmeyi (f:1) ve öğrencileri anlamayı/tanımayı sağlandığını (f:1) belirtmişlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K3: Öğrendiklerimi stajda uygulayabildiğim ve eksik yanlarımı görebildiğim için benim için önemli bir kazanım oldu.

K47: Yeni bilgiler öğrenmede, kişilere etki etmede, teknik donanım sahibi olmada, beceri ve sınıf yönetimi, beyin fırtınası gibi birçok yöntemi geliştirdiğimi düşünüyorum.

K52: Dersleri hangi yöntem ve tekniklerle yapabileceğimizi öğrendim.

K21: Burada öğrendiğimiz bilgiler ışığında bu mesleği daha etkin bir biçimde yapmamızı sağlayacak.

K30: Öğretmen adayı olarak öğretmenliğin sorumluluğu ne kadar çok olan önemli bir meslek olduğunu farkettim

K23: Program sayesinde yeniliklere daha açık bir kişi oldum.

K79: Öğrenciyle nasıl iletişim kurabileceğimi, öğrenci psikolojisine dair pek çok şey öğrendim.

K83: Öğrencilerle ilgili tüm bilgilere sahip olmamızı sağladı.

Öğretmen adayları, program ile yeniliklere açık hale geldiklerini (f:27), programın kişisel gelişimlerine önemli katkı sağlandığını (f:3), özgüvenlerinin (f:1) ve iletişim becerilerinin (f:1) geliştiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, programın uygulanmasında öğretim elemanlarının deneyiminden yararlanma fırsatı bulduklarını (f:3), öğretim elemanlarının gayretli (f:2) ve uzman (f:2) ve rol model olduklarını (f:1) ifade etmişlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Özgür ULUBEY, Kasım YILDIRIM

K50: Bu eğitimi aldığıma hiç pişman değilim. Aksine keşke uzunca bir süre bu bilgileri öğrenmek istedim. Gerek kişisel gerekse bir çocuk, bir insanın psikolojini anlamak için çok şey kattı hocalarımız

K27: Hocalarımız çok iyiydi. Bize tecrübe ve özgüven verdiler.

K: Öğrencilerle iletişimim kolaylaştı ve öğrenciye çok rahat ulaşabildim.

K5: Öğretmenlerin kendi tecrübelerini anlatarak ilerde ne gibi zorluklarla karşılaşabileceğimi öğrendim.

K29: Öğretim elemanlarını bilgilerinin iyi olması, dersi anlatım, sınıf kontrolü, yöntemleri vb. birçok noktada yaşayarak öğrettiler. Birer rol modeldiler.

Öğretmen adayları programın süresinden, yapısından, öğretmenlik uygulamasından, programın uygulanmasından öğretim elemanı, öğretmen ve okul yöneticilerinden kaynaklanan zayıf yönlerin olduğunu belirtmişlerdir. Programın sıkıştırılmış olarak yürütülmesini (f:80), süresinin kısa olmasını (f:61) ve öğretmenlik uygulamasının süresinin yetersiz olmasını (f:5) eleştirmişlerdir. Ayrıca programın paralı (f:6) ve içeriğin yetersiz olmasını (f:1) doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K8: Sıkıştırılmış program dolayısıyla derslerin geç saatlere kadar sürmesi konusunda ciddi zorluklar yaşadık.

K2: Hızlandırılmış program konuları daha iyi öğrenmemi engelliyor.

K83: Kısa süreli, öğretim gördüğümüz için staj deneyimi yetersizdi.

K56: En büyük eleştirim önüne gelen herkese para karşılığında formasyon verilmesi.

K42: Programım içeriği çok kısa.

Öğretmen adayları, programdaki öğretmenlik uygulanmasının yetersiz olduğunu (f:3) ve uygulama için zamanın yetersiz olduğunu (f:1) ifade etmişlerdir. Yine öğretmen adayları sınıfların kalabalık olduğunu (fiziki olarak yetersiz olması) (f:8), derslerin okulla birlikte olmasını (okuyanlar için) (f:5), okul-üniversite işbirliğinin yeterince sağlamasını (f:2) ve mezun olanlarla okuyanların aynı sınıfta olmasını (f:1) programın uygulanmasındaki zayıf yönler olarak görmüşlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K76: Sınıflar kalabalıktı.

K49: Okul-üniversite koordinasyonunun çok iyi olmadığını düşünüyorum.

K135: Mezunlarla birlikte aynı sınıfta olmak olumsuzdu.

K115: Programının okul dersleriyle birlikte yapılması, yorucu ve kısıtlayıcı bir zamanda yapıldığı için verim pek elde edilemedi.

Öğretmen adayları, danışman öğretmenin deneyimsizliği uygulamada zorluk yaşanmasına (f:1), deneyimli öğretim elemanı sayısının olmasına (f:1) danışman öğretmenlerin yeterince ilgi göstermemesine (f:1), öğretmenlik uygulamasında okul yönetimlerinin ilgisizliğine (f:1) vurgu yapmışlardır. Buna karşın programda hiç olumsuzluk olmadığını (f:5) belirten adaylar da bulunmaktadır. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine  
Katkısının İncelenmesi*

K69: Okul uygulamasında okul yönetimi bize karşı ilgisiz ve bitirseler de gitseler gibi davranıyorlardı.

K121: ...hocalarımın farklı bakış açılarından faydalanmak oldukça katma değer olarak geri döndü.

K:4 Olumsuz yön hiç olmadı. O kadar fazla olumlu yön var ki hepsini yazamayacağım. Öğretmenlik açısından harika deneyimler yaşadım. Umduğumdan çok fazlasını buldum.

#### **Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırmada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının, programın öğretmenlik becerisi kazandırmasına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. İlk boyutta nicel veriler toplanmış, ikinci boyutta ise nicel boyutu desteklemek ve verileri zenginleştirmek amacı ile nitel veriler toplanmış ve sonuçlar birlikte yorumlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda öncelikle öğretmen adaylarının görüşlerinin devam ettikleri sertifika bölümlerine, cinsiyetlerine ve mezun olup olmama durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmaya katılan ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden öğretmen adaylarının bu sürece ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olumlu olduğu anlaşılmıştır. Türkiye’de yapılan birçok çalışmada da benzer sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir. Örneğin Eraslan ve Çakıcı (2011) tarafından yapılan çalışmada formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelenmiş ve elde edilen sonuçlar formasyon öğrencilerinin tutumlarının olumlu yönde olduğunu göstermiştir. Yine farklı çalışmalarda da benzer sonuçları bulunmuştur (Altınkurt vd., 2014; Dalgıç, Doyran ve Vatanartıran, 2012; Kartal ve Afacan, 2012; Özkan, 2012; Polat, 2013).

Araştırmada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adayları sürece yönelik tutumlarının öğretmen adaylarının sahip olduğu inançlardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Özellikle bu inançların da motivasyon, özyeterlilik ve beklenti-değer kavramları ile açıklanabileceği varsayılmaktadır. Öğretmenlerin sınıf uygulamalarını etkilediği için öğretmenlerin inançlarını anlama çabaları hem öğretmen eğitimini geliştirme hem de sınıf içi uygulamaları en iyi şekilde yapılandırmak açısından önem arz etmektedir (Burns, 1992; Kim, Kim, Lee, Spector ve DeMeester, 2013; Pajares, 1992). Çünkü yapılan bazı araştırmalarda deneyimin artması ile birlikte öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini yapabilmeye olan inançlarının yani özyeterliliklerinin azaldığı, buna ek olarak ise öğretmenlerinin tükenmişliklerinin arttığı ifade edilmektedir. Tükenmişliğin artması ile birlikte öğretmenlerde daha fazla davranışsal, duygusal ve motivasyonel yorgunlukların ortaya çıktığı belirtilmektedir. Bundan farklı olarak bazı araştırmalarda ise öğretmenlik eğitimine ilk başlayan adayların özyeterlilik inançlarının yüksek olduğu sonuçları ortaya konurken tükenmişlik algılarının ise daha düşük seviyede olduğu sonuçları elde edilmiştir (Brouwers ve Tomic, 2000; Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Bu araştırma kapsamında yer alan öğretmen adaylarının herhangi bir deneyimlerinin olmamasının ve öğretmenlik eğitimi ile ilk

defa karşılaşmış olmalarının sürece yönelik daha fazla olumlu görüş belirtmelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Öğretmen özyeterlilik ve tükenmişlik inançları ile ilgili farklı araştırmalarda ortaya konulan sonuçların bu araştırmada da benzer durumların oluşmasına ve sertifika programında olan öğretmen adaylarının sürece yönelik orta düzeyde olumlu görüşler ifade etmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitiminin etkililiğine ilişkin görüşlerinin hem toplam puanda hem de öğrenme-öğretme süreci, sınıf yönetimi ve bireysel farklılıkları belirleme becerileri alt boyutlarında da cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Farklı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmasına rağmen (Polat, 2013; Özkan, 2012) Eraslan ve Çakıcı (2011) tarafından yapılan araştırmada erkek öğretmen adaylarının formasyon eğitimine ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu anlaşılmıştır. Buna ek olarak öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika eğitiminin öğretmen olmaya hizmet etme düzeyine ilişkin görüşlerinin mezun olup olmama durumlarına göre değişmediği ancak öğretmen adaylarının görüşlerinin öğretmen adaylarının devam ettikleri sertifika bölümlerine göre anlamlı bir şekilde hem toplam puanda hem de öğrenme-öğretme süreci becerileri, sınıf yönetimi becerileri ve bireysel farklılıklar becerileri alt boyutları bağlamında anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır. Benzer şekilde Eraslan ve Çakıcı (2011) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının görüşlerinin ve tutumlarının devam ettikleri pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına göre anlamlı bir şekilde değiştiği sonucu elde edilmiştir. Polat (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının görüşlerinin bölümlere göre değiştiğini destekler bulgulara ulaşılmıştır. Bunun aksine Özkan (2012) tarafından pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarıyla ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerinin devam ettikleri programlarla alakalı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel bölümünde öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının kazandırmayı amaçladığı öğrenme-öğretme, sınıf yönetimi ve bireysel farklılıkları dikkate alma becerilerini orta düzeyde kazandıkları belirlenmiştir. Araştırmanın nitel bölümüne katılan öğretmen adaylarının orta düzeyde kazandıkları belirlenen becerileri öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında uygulamaya yansıtıp yansıtamadıklarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bunun yanında pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının zayıf ve güçlü yönlerine yönelik görüşleri de elde edilmiştir.

Öğrenme-öğretme süreci becerilerinin kullanımı açısından görüşler incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğu öğretmenlik uygulamasının öğrenme-öğretme süreci becerilerine yönelik teorik bilgileri kullanmalarına olanak sağladığı, danışman öğretmen ile öğretim elemanının deneyimi ve rehberliğinin bu sürece olumlu yönde katkı yaptığı, öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınması ne kadar önemli olduğunu anladıkları yönünde kendilerini ifade ettikleri anlaşılmıştır.

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine  
Katkısının İncelenmesi*

Bunun yanında uygulama okulundaki danışman öğretmenden, uygulama okulundaki sınıfların fiziki yapısından ve donanımından, formasyon programının süresinden, zamanlamasından, öğretmen adaylarının deneyimsizliğinden ve heyecanından kaynaklı öğrenme-öğretme süreciyle ilişkili problemler yaşadıkları görülmüştür. Azar (2011) ve İnal (2011) tarafından yapılan çalışmalarda pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının süresi, verilen eğitimin niteliği, program için yüksek ücretlerin talep edilmesi, program kapsamındaki öğretmenlik uygulamalarının ciddiye alınmaması gibi pedagojik formasyonla ilgili olarak birçok problemin olduğu tartışılmıştır. Bu araştırmanın da nitel boyutunda öğretmen adaylarının ifade ettikleri görüşler, benzer problemlerin öğrenme ve öğretme süreci konusunda oluştuğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinin kullanımına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecinde sınıf yönetimi ile ilgili bir sorunla karşılaştıklarında, farklı yöntem ve teknikleri kullanma, etkili iletişim kurma, demokratik sınıf ortamı oluşturma ve dersi eğlenceli hale getirme vb. stratejiler kullanarak öğrencilerin dersi ilgisini çektikleri, öğrencileri derse güdüledikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının bir kısmı ise heyecan, deneyimsizlik gibi kendilerinden, dersi dinlemek istememe ve öğretmen adayını ciddiye alamama gibi öğrencilerden kaynaklı olarak sınıf yönetimini sağlamada problemlerle karşılaştıklarını ifade ettikleri anlaşılmıştır. Sever, Aktaş, Şahin ve Tunca (2015) tarafından yapılan çalışmada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğrencilerinin öğretmenliğe başladıklarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri problemler incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının sınıf yönetimi sağlayamama konusunda önemli kaygılar taşıdıklarını göstermiştir.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde, öğretmen adaylarının çok az bir kısmının öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak süreci yönlendirdikleri çoğu kısmının da öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadıkları veya bunun gerekliliğine inanmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan öğretmen adaylarının, öğrencilere ilişkin gözlemleri ve gözlem notları ile onların seviyelerine ve ilgilerine göre plan yaparak uyguladıkları anlaşılmaktadır. Buna karşın çoğu öğretmen adayı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanımaya yetecek zamanlarının ve fırsatlarının olmaması, sınıfların çok kalabalık olması, ders anlattıkları ilk dönemde yaşadıkları heyecan ve deneyimsizlik gibi nedenlerle bireysel farklılıkları dikkate alamadıklarını belirtmişlerdir.

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ile ilişkili olarak da çalışmaya katılan öğretmen adayları bu sürecin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını, derslerin öğretmenlerinden mesleki açısından çok şeyler kazandıklarını ifade ederken sertifika programını kısa sürede de sıkıştırılmış bir şekilde verilmesi ve zamanlaması, programın paralı ve uygulama süresinin yetersiz, sınıfların kalabalık olması ve üniversite-okul işbirliğinin yetersizliği açılarındaki olumsuz bir şekilde eleştirmişlerdir. Öğrencilerin olumsuz düşüncelerinin sertifika programının niteliğinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Çünkü Türkiye’de pedagojik formasyon sertifika

programı ile ilgili yapılan araştırmalarda eğitim sürecindeki derslerin nitelikli olmadığı, derslerde yeterince uygulama yapılmadığı ve öğrencilerin bu programa isteyerek devam etmedikleri gibi birçok neden ortaya konulmuştur (Dündar ve Karaca, 2013; Sever vd., 2015; Yüksel, 2010). Programın süresi, verilen eğitimin niteliği, program için yüksek ücretlerin talep edilmesi, program kapsamındaki öğretmenlik uygulamalarının ciddiye alınmaması eleştirilmiştir (Azar, 2011; Demirtaş ve Kırbaç, 2016; İnal, 2011).

Araştırmanın nicel boyutunda, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme, sınıf yönetimi ve bireysel farklılıkları dikkate alma becerilerini orta düzeyde kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda da öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarının genelde öğrenme-öğretme becerilerini kullanabildikleri, derste öğrendikleri teorik bilgileri uygulamaya koyabildikleri belirlenmiştir. Ancak sınıfta bir sorunla karşılaştıklarında sınıf yönetimini becerilerini tam olarak kullanamadıkları, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre ders planını genellikle yapamadıkları anlaşılmaktadır. Görüş alma formu ile elde edilen nitel sonuçlar programda öğrenilen bilgilerin orta düzeyde uygulamaya konulduğu göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle araştırmanın nitel boyutunun nicel boyutunu desteklediği söylenebilir.

#### Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada nicel aşamadan elde edilen verileri derinleştirmek ve daha zengin bir veri seti sunmak amacı ile araştırma sürecine nitel bir boyut eklenmiştir. Nicel veriler analiz edildiğinde farklılıkları yansıtabilecek öğretmen adayları nitel boyuta dâhil edilmiş ve açık uçlu sorulardan oluşan görüş alma formları aracılığıyla nicel boyutu destekleyecek veriler toplanmıştır. Ancak görüş alma formunun belirli bir alanla verilmesi ve yanıtların sınırlandırmış olması katılımcılardan elde edilebilecek daha zengin veriyi kısıtlamış olabilir. Yapılacak benzer çalışmalar nitel boyutta paradigmanın kendisinin ortaya koymuş olduğu ilkeler doğrultusunda görüşme ve gözlemlerle desteklenerek daha güvenilir ve geçerli veriler elde edilebilir. Araştırmada diğer bir sınırlılık olarak ise nicel boyutta verilerin tek bir ölçme aracı ile elde edilmiş olması gösterilebilir. Öğretmen inançlarının çok geniş bir yelpazede değerlendirilebileceği düşünüldüğünde sonraki araştırmalarda öğretmen inançlarıyla ilgili (öze yeterlilik, tükenmişlik, motivasyon, epistemoloji vb.) farklı değişkenler de eklenerek daha kapsamlı ilişkisel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Alanda yapılmış birçok çalışma incelendiğinde öğretmen adaylarının formasyon eğitim süreci ile ilgili görüşleri farklılıklar göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları da bu bağlamda yapılmış çalışmaların bazıları ile tutarlılık gösterirken bazıları ile de farklılaşmaktadır. Ancak özellikle Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihsel süreci incelendiğinde niteliksel açıdan çok fazla problemin olduğu söylenebilir. Bir Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sürecinin çok iyi planlaması ve örgütlenmesi gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki eğitimle ilgili ne yaparsanız yapın farkı yaratan öğretmenin kendisidir. Hangi eğitim paydaşı olursa olsun bu ve benzeri çalışmaları dikkate almalı ve Türkiye’deki öğretmen eğitim sürecinin



*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine  
Katkısının İncelenmesi*

niteliğinin artırılması için çaba göstermelidir. Bu yapılan araştırmanın da bu çabalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

**Kaynakça**

Altinkurt, Y, Yılmaz, K. & Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 48-62.

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 36-38.

Bal, A. P. (2017). The effect of pedagogic formation training on vocational attitudes of mathematics teacher candidates. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 58-69.

Bıkmaz, F. (2015). Öğretmen eğitiminde güncel sorunlarımız. *Öğretmen eğitiminde güncel sorunlarımız ve efsane öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Paneli*, 24 Kasım 2014. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 223-246.

Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.

Burns, A. (1992). Teacher beliefs and their influence on classroom practice. *Prospect*, 7(3), 56-66.

Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Çev.: Ali Delice). Ankara. Anı yayıncılık (2007).

Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage Publications.

Çiçek-Sağlam, A. (2015). Pedagojik formasyon sertifikası programının etkililiğinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 63-73.

Çocuk H. E., Yokuş, G. & Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin özyeterlik ve metaforik algıları: Mersin üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 373-387.

Dalgıç, G., Doyran, F. & Vatanartıran, S. (2012). Ücretli öğretmenlerin, katıldıkları pedagojik formasyon programına ilişkin deneyimleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 39-54.

Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Retrieved October 12, 2001, from the National Commission on Teaching and America's Future. Web site: <http://www.tc.edu/nctaf/publications/index.html>

Demirtaş, H. & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 138-152.

Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 747-766.

Dündar, H. & Karaca, E. T. (2013). Formasyon öğrencilerinin 'pedagojik formasyon programına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 19-34.

Eraslan, L. & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.

Eşme, İ. (2001). *Yüksek öğretmen okulları*. İstanbul: Bilgi-Başarı Yayın Evi.

Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8<sup>th</sup> ed.). Boston: McGraw Hill.

Gay, L. R., Mills, G. & Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and interpretation*. New Jersey: Pearson.

Gülşen, C. & Seyratlı, E. (2014). Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 14-25.

Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

İnal, K. (2011). Pedagojik formasyon sertifika programı. *Akademik Bülten*, 9, 17-24.

Kanadlı, S. & Karakuş, F. (2016). Formasyon programının öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarına ve tutumlarına etkisi: Bir karma yöntem araştırması. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3807-3826.

Kartal, T. & Afacan, Ö. (2013). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76-96.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.

Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M. & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76-85.

Kiraz, Z. & Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1008-1028.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine  
Katkısının İncelenmesi*

Lincoln, Y. S. & Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publication.

Mutsan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(29), 115-127.

Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ Örneği). *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(2), 29-48.

Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.

Pajares, M. F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Polat, S. (2014). Bir mesleğe/işe sahip olan pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelme nedenleri. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 128-144.

Polat, S. (2013). Pedagojik formasyon sertifika programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 4, 48-60.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.

Sever, D., Şahin, S.A., Akteş, B.Ç. & Tunca, N. (2015). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine başladıklarında karışabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5, 1-23.

Şahin, M. (2006). *Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Tambağ, H. (2007). *Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri nelerdir?* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Taneri, P. O. (2016). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika programının niteliği hakkındaki görüşleri (Çankırı ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 997-1014.

Tepeli, Y. & Caner, M. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri [Teacher certificate program students’ opinions on teaching practice]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4(2), 313-328.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.

Ulubey, Ö., Aydın, H. & Toraman, Ö. (2017). Pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen olmaya hizmet etme düzeyini belirleme ölçeği. *Transylvanian Review*. 26 (1), 55-73.

Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Princeton: NJ.

Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforları. *Turkish Studies–International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1421–1429.

Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu), (1998). *Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982–2007)*. Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007–5. Ankara: Meteksan A.Ş.

YÖK (2013). *Üniversitelerimizde uygulanacak olan “pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı” başvuru formu. Ek-1-B, pedagojik formasyon sertifika programı başvurusu için üniversitenin kadrosundaki eğitim bilimleri alanındaki öğretim üyesi/ elemanı bilgisi*. Ocak 22, 2016 tarihinde [http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_rsRqRmHtxKK6/10279/19209](http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rsRqRmHtxKK6/10279/19209) adresinden alınmıştır.

Yüksel, S. (2010, Mayıs). *Fen- edebiyat fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin düşünceleri (Uludağ Üniversitesi fen- edebiyat fakültesi örneği)*. I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde sunulan bildiri, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Balıkesir.

### Extended Abstract

**Introduction.** It has been argued that the period of the courses related to teaching experience, field experience, and content should be increased and developed professional understanding in teacher education. However, the numbers and the periods of these courses has been shortened in pedagogic formation. Pedagogic formation certificate programs have been opening for the students graduating from higher education. Some of courses in pedagogic formation program have been given by distance education. This method would result in decreasing of quality in teaching profession since face to face education is not occurred. Additionally, a variety of different practices in pedagogic formation certificate programs lead to reasoning whether or not these programs contribute to becoming teacher. Because of this, this research aimed to exploring contributions of pedagogic formation certificate program to becoming teacher and the views of pre-service

teachers about how to transfer their skills obtained from certificate program into practice.

**Method.** The current study employed sequential explanatory mixed method. A total of 700 pre-service teachers studying at pedagogic formation certificate program constituted the population of the research. The quantitative sample of the research was composed of a total of 399 pre-service teachers studying at a public university which is located in west part of Turkey and enrolled in the certificate program in spring semester of 2015-2016 academic year. Those participants constituted the sample of quantitative part of the study. In contrast to this, the qualitative part's sample of the study consisted of a total of 162 volunteer pre-service teachers. Maximum variation sampling, which is one of purposeful sampling techniques, was used to choose the participants. The quantitative data of the current study was gathered through the scale which was entitled Determining the Level of Certificate Program's Serving the Being Teacher was developed Ulubey, Aydın ve Toraman (2017). The instrument consisted of three factors and 22 items, and was Likert with a five points scale. The factors of the scale included learning and instruction, classroom management, and determining individual differences sub-dimensions. In the qualitative part of the study, a questionnaire including open-ended questions *used to gather the data from the participants. According the comments raised by the experts and the pilot implementation, the questionnaire was finalized for actual administration.*

While the quantitative data was analyzed by using standard deviation, mean, independent samples t-test, one-way ANOVA, the qualitative data obtained from the participants was analyzed through inductive content analysis. The raw data of this section was coded in two phases. In the first phase, NVivo and descriptive coding processes were employed. In the second phase, focus, pattern and axis coding data, processes were used. The trustworthiness of this section was enabled by triangulation including data, sample, and method, peer debriefing, using direct quotations from the participants' views, deep explanations, and coding together.

**Result and Discussion.** The pre-service teachers enrolling in pedagogic formation certificate program improved their skills related to program components including learning teaching skills, classroom management, and paying attention to individual differences were at moderate level. In the qualitative section of the research, it was asked the participants to evaluate if they transferred these skills obtained from the certificate program into practice. Beside this, they stated the weak and strong parts of the certificate program.

Considering the views about use of learning and teaching skills, the pre-service teachers stated that teaching experience course helped them to transfer their content knowledge into practice, their mentor teachers' experiences in the school and university supervisors' guidance had strong impact on this process and they understood how important they should give attention to individual differences in learning settings.

When the preservice teachers faced any problem in teaching experience course in real classroom settings, they used a variety of methods and techniques, formed effective communication strategies, set democratic classroom environment, made learning fun for the students, motivated the students to the courses. Some of the pre-service teachers contended that they had some problems about providing effective classroom management caused by becoming inexperienced teacher and being nervous. Also a few pre-service teachers gave attention to individual differences in real classroom settings. It would be told that the findings obtained from the qualitative part of the study were consistent with the quantitative results.

In the present study, in order to support the quantitative data and reach deep understanding about the preservice teachers' experiences about pedagogic formation certificate program, a questionnaire including open-ended question was used. However, this questionnaire would have constrained the views of the pre-service teachers. In the future research, observation and one-on-one interviews or focus group interviews would employ to gather rich data which is more reliable and valid. Also, given teacher beliefs, future research would use different variables related to teacher beliefs, such as self-efficacy, burnout, motivation, and epistemology to get more comprehensive findings.