

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 29.08.2018
Kabul Tarihi / Date Accepted : 25.02.2019
Yayın Tarihi / Date Published : 11.03.2019



<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-455882>

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMINDAKİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ*

Kasım YILDIRIM¹, Muhammet Mustafa ALPASLAN², Özgür ULUBEY³

ÖZ

Bu çalışmada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının belirlenmesi ve motivasyonlarındaki değişimin yönünün incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırma, Ege Bölgesi'ndeki formasyon eğitimi veren bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür. Katılımcılar uygun örneklem tekniği (convenience sampling) kullanılarak 112 erkek ve 186 kadın toplam 300 öğretmen adayından oluşmuştur. Veriler, Watt ve Richardson (2007) tarafından geliştirilen Öğretmenin Seçimine Etki Eden Faktörler Ölçeği (Factor Influencing Teaching Choice [FIT-Choice]) ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 21 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Aritmetik ortalama, standart sapma, tekrarlı ölçümler için tek-yönlü ANOVA tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının program öncesi ve sonrası mesleki motivasyon ve mesleki algı ortalama puanları karşılaştırıldığında, program sonrasındaki ortalama puanlarda bir düşüşün olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının algı üst-boyutunda, formasyon eğitimi sonundaki ortalama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Ancak öğretmen adaylarının motivasyon üst-boyutunda formasyon eğitimi öncesi ve sonrasındaki ortalama değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sonuçlar, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarına ve meslek algılarına olumlu yönde katkı sağlamadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, öğretmen motivasyonu, pedagojik formasyon eğitimi, öğretmen aday

EXPLORING TEACHING MOTIVATION OF PRESERVICE TEACHERS STUDYING AT PEDAGOGIC FORMATION PROGRAM

ABSTRACT

This research aimed to explore the preservice teachers' motivation toward teaching profession and the changes in their motivation. Survey method was used in the present study. The study took place in a state university of Turkey's Aegean Sea Region. The sample was selected using by convenience sampling and a total of 300 (112 males and 186 females) preservice teachers studying pedagogic formation program were enrolled. The data was collected through the motivation scale (Factor Influencing Teaching Choice [FIT-Choice]) which was developed by Watt and Richardson (2007). The data was analyzed by means of SPSS 21. Mean, standard deviation, and repeated ANOVA were used. The research results indicated that there was a decrease in teaching motivation and teaching perception of the preservice teachers at the end of the pedagogic formation program. There was not a statistically significant difference in perception dimension of the preservice teachers between the beginning of the program and end of the program. However, there was a statistically significant difference in motivation dimension of the preservice teachers between the beginning of the program and end of the program. The findings showed that pedagogic formation program does not make contribution to the preservice teachers' motivation and perception of teaching profession.

Keywords: Motivation, teaching motivation, formation education, preservice teachers

* Bu çalışma Muğla Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Birimi tarafından desteklenmektedir (Proje no: 17/047).

¹ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kasimyildirim@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1406-709X>

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mustafaalpaslan@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4222-7468>

³ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, oulubey@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7672-1937>

1.GİRİŞ

Öğretmenlik bireylerin gelişimini sağlama ve onları topluma hazırlama konusunda önemli bir meslektir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinde çalışanların nitelikli olmaları ve mesleklerinin gereğini yerine getirmeleri oldukça önemlidir. Bunun için öğretmenlerin mesleklerine yönelik bilgi, beceri ve olumlu tutum kazanmaları ve öz-yeterliklerinin yüksek olması gerekir. Bunların yanında öğretmenlerin idealist ve mesleği yapmaya istekli olmaları yani mesleki motivasyonları yüksek olmalıdır. Mesleğe yönelik motivasyonu yüksek olan bir öğretmenler kendilerini ve öğrencilerini geliştirme konusunda daha istekli olabilirler.

Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonun geliştiği dönemlerden biri hizmet öncesi dönemdir. Öğretmen yetiştirme programlarından motivasyonu yüksek olarak mezun olan öğretmen adayları, öğretim programlarının amaçlarına ulaştırılması, doğru öğretim ve sınıf yönetimi yaklaşımlarının benimsenmesi ve uygulanması konusunda daha istekli olabilirler. Bu nedenle öğretmen adaylarının hizmet öncesinde öğretmenliğe yönelik motivasyonları geliştirilmelidir. Bu durum eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler kadar ortaöğretime kaynaklık eden pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı eğitiminde de önemlidir. Çünkü bu program ile öğretmen adaylarına, mesleki bilgi, beceri ve tutum kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçların kazandırılması için öğretmen adaylarının öğretmenlik motivasyonlarının olumlu olması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının, programın uygulanması sürecindeki yaşantıları ve deneyimlerinin de öğretmen adaylarının motivasyonunu etkileyebilir. Bu araştırmada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının belirlenmesinin ve motivasyonlarındaki değişiminin yönünün incelenmesinin bu konudaki alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Motivasyon ve Öğretmen Motivasyonu

Motivasyon, davranışın uyarılmasını, seçimini, yönlendirilmesini ve devam etmesini sağlayan güç olarak tanımlanmaktadır. Motivasyonun temeli hazcılık felsefesine dayanmaktadır. Buna göre bireyler zevk aldıkları işlere yönelme eğilimi gösterirken acı ve keder duydukları işlerden uzaklaşma eğilimindedirler (Hanson, 2003). Bu durum, motivasyonun temelinde gereksinimlerin olduğunu göstermektedir. Motivasyon tanımlarında temel alınan kuramlardan hareketle farklılıklar bulunmaktadır. Ancak motivasyon insan enerjisini harekete geçirmekte ve insanların gereksinimlerinin karşılanması için çaba sarf etmesini sağlamaktadır. Tüm insanların bir dereceye kadar motive olduğu ancak burada önemli olanın motivasyonun yönü olduğu söylenebilir (Stembridge, 1989). Motivasyon bireyin davranışlarını bireysel gereksinimlerini karşılayacak ve örgütsel hedeflere ulaşacak şekilde harekete geçirdiği yönlendirildiği ve sürdürüldüğü bir süreçtir (Lai, 2011).

Araştırmacıların motivasyona ilişkin ilgilerinin artmasına karşın (Richardson, Karabenick, ve Watt, 2014), çok boyutlu ve karmaşık olması nedeniyle evrensel olarak kabul edilmiş bir öğretmen motivasyon tanımı bulunmamaktadır (Sinclair, 2008). Buna karşın öğretmen motivasyonu iyi öğretime katılmaya istekli olmak/istemek ya da arzulamak olarak tanımlanabilmektedir (Alam, 2011; Michaelowa, 2002). İyi öğretimden kastedilen öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olma çabasıdır. Genel olarak, bilişsel-duygusal bir yapı olarak öğretmen motivasyonu, öğretmenlerin mesleğe niçin girip girmediğini ve öğretime niçin devam ettiklerini açıklayabilen karmaşık kişisel değerler ve inançlar kümesi olarak yorumlanabilir (Rots, Kelchtermans ve Aelterman, 2012).

Son yıllarda öğretmen motivasyonuna ilişkin çalışmaların sayısı arttığı söylenebilir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013; Çevik ve Köse, 2017; Gao ve Trent, 2009; Roness ve Smith, 2010; Sarı, Canoğulları ve Yıldız, 2018). Bu çalışmalarda genellikle öğretmen motivasyonun iş tatmini, öz-yeterlik ve kişisel başarı gibi faktörlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Geliştirilmiş öğretim yöntemlerinin etkililiğinden emin olan motive bir öğretmen, öğrencilerin bu yöntemleri mümkün olan en iyi şekilde öğrenmelerine yardımcı olma çalışır (Guajardo, 2011).

Öğretmen motivasyonu, araştırmacılar ve politika yapıcılar tarafından üç nedenle araştırılması gereken önemli bir konudur. Birincisi öğretmenin mesleğini coşkulu ve tutkulu bir şekilde yapması öğrenci motivasyonunu ve başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Carbonneau, Vallerand, Fernet, ve Guay 2008; Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert ve Pekrun, 2011). Coşkulu öğretmenler, öğrencileri konularını sevmeye teşvik edebilirler (Chambers, 1999; Lamb ve Wedell, 2015). Coşku ya da öz-yeterlikten yoksun öğretmenler öğrencileri perişan edebilirler (Atkinson, 2000). İkincisi, öğretmen motivasyonu öğretmenlerin kendi iş tatminleri, psikolojik iyi oluşları ve nihayetinde meslekte kalıcılığı açısından önemlidir (Watt & Richardson, 2008). Üçüncüsü, motive olmuş öğretmenler, yaptıkları uygulamalarını sürekli olarak geliştirmenin yollarını aradıkları ve ilerlemeyi uygulamaya koymak için gerekli çabayı göstermeleri daha olası olduğu için, ilerici eğitim reformunu destekleme olasılığı daha yüksektir (Jesus ve Lens, 2005).

1.2. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı

Öğretmen ihtiyacının karşılanması için eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun olan ya da öğrenimine devam eden öğrencilere öğretmenlik meslek bilgisi dersleri verilerek kısa süreli uygulamalarla öğretmen

yetiştirilmesi söz konusu olmuştur. Bunlardan birisi 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan tezsiz yüksek lisans uygulamasıdır. Bu uygulamada fen edebiyat fakültesi lisans mezunları, bir buçuk yıl süren tezsiz yüksek lisans programını tamamlayarak öğretmen olabilmişlerdir (YÖK, 1998). Bu program 2006 yılına kadar uygulanmıştır. 2006 yılı sonrasında tezsiz yüksek lisans uygulamasına devam edilmiş ancak programındaki teori ve uygulama derslerinin sayısı değişmiştir (YÖK, 2007).

2010 yılında itibaren tezsiz yüksek lisans programı uygulamasına son verilerek “pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı” uygulamasına geçilmiştir. Bu uygulamada lisans öğrenimine devam eden veya mezun olup program giriş koşullarını sağlayan fakülte ve bölüm öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimi verilebileceği belirtilmiştir (Eraslan ve Çakıcı, 2011; Polat, 2014). Öğretmen adayları yüksek ücretler ödenerek Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılıp öğretmenlik sertifikası almışlardır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında YÖK Formasyon eğitimi için üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitim bilimlerindeki öğretim elemanı sayısı konusunda standartlar getirmiştir (YÖK, 2013). İki yarıyıldaki 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 öğretmenliğe yönelik motivasyonunu etkileyeceği düşünülmektedir.

Alanyazında, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterliklerinin (Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015; Kanadlı ve Karakuş, 2016) ve tutumlarının (Altınkurt, Yılmaz ve Erol 2014; Bal, 2017; Eraslan ve Çakıcı, 2011; Gülşen ve Seyratlı 2014; Kanadlı, ve Karakuş, 2016; Kartal ve Afacan, 2013; Polat, 2014) incelendiği çalışmalar yapılmıştır. Çalışmalarda, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik öz-yeterlik algı ve tutumlarının genellikle olumlu olduğu görülmüştür. Ancak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının belirlenmesine ilişkin sınırlı sayıda ile çalışma bulunmaktadır (Acat ve Yenilmez, 2004; Turhan ve Ağaoğlu, 2011). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının belirlenmesine yönelik sadece Altınkurt, Yılmaz ve Erol (2014) tarafından yapılan bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmen adaylarının program başında ve sonundaki motivasyonları nicel ölçme araçları kullanılarak ölçülen ve bu süreçteki öğretmenliğe ilişkin motivasyonlarındaki değişime ve değişimin yönünün belirlenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu yönelik motivasyonları ve motivasyonlarındaki değişimin yönünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı başındaki öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adayların pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı sonundaki öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ne düzeydedir?
3. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı programa katılan öğretmen adaylarının program başındaki ve sonundaki öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama yöntemi, bir konuya ve olaya ilişkin var olan durumu ortaya çıkarmak amaçlı kullanılan bir yöntemdir (Creswell & Clark, 2017). Bu çalışmada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarına etkisinin incelenmesi amaçlandığı için tarama modeli kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma Ege Bölgesi'ndeki formasyon eğitimi veren bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür. Veriler uygun örneklem tekniği (convenience sampling) kullanarak iki aşamalı olarak toplanmıştır. Birinci aşamada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının ilk haftasında farklı branşlarda eğitim gören ve gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen 350 öğretmen adayının öğretmen mesleğine yönelik motivasyonları belirlenmiştir. İkinci aşamada

ise programın son haftasında aynı ölçme aracı kullanılarak 307 öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları belirlenmiştir. İlk aşamaya katılan 50 öğretmen adayını ikinci aşamaya, ikinci aşamaya katılan yedi öğretmen adayını ise birinci aşamaya katılmamıştır. Verilerin analizinde her iki aşamaya katılan 112 erkek ve 186 kadın toplam 300 öğretmen adayından toplanan veriler kullanılmıştır.

Tablo 1.*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

| Öğretmenlik alanı | Kişi sayısı | Yüzde (%) |
|--|-------------|-----------|
| Biyoloji | 3 | 1 |
| Felsefe | 41 | 14 |
| Fizik | 4 | 1 |
| Kimya | 12 | 4 |
| Konaklama ve seyahat hizmetleri | 3 | 1 |
| Matematik | 36 | 12 |
| Tarih | 100 | 33 |
| Türk dili ve edebiyatı | 98 | 32 |
| Sağlık hizmetleri | 3 | 1 |
| Toplam | 300 | 100 |

2.2. Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının öğretmen mesleğine yönelik motivasyonlarının belirlenmesi amacıyla Watt ve Richardson (2007) tarafından geliştirilen Öğretmenin Seçimine Etki Eden Faktörler Ölçeği (Factor Influencing Teaching Choice [FIT-Choice]) kullanılmıştır. Beklenti-değer kuramı temel alınarak geliştirilmiş olan FIT-Choice, 59 madde ve 18 alt boyuttan oluşan 7'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki 18 alt boyut *motivasyon* ve *algı* olmak üzere iki üst boyuttan oluşmaktadır. Motivasyon üst boyutu toplam 39 madde ve 12 alt boyuttan (içsel mesleki değer, aileye zaman, sosyal etki, mesleki yetenek, sosyal hizmet, çocukların-ergenlerin geleceğini şekillendirmek, yedek kariyer, çocuk ve ergenlerde çalışma, iş güvenliği, önceki öğretme ve öğrenme deneyimleri, sosyal eşitliği sağlama ve iş transferi) oluşmaktadır. Algı üst boyutu ise 20 madde ve altı boyuttan (yoğun talep, sosyal vazgeçirme, sosyal statü, uzmanlık eğitimi, seçim memnuniyeti ve maaş) oluşmaktadır. Türkçeye Kılınç ve arkadaşları (2012) tarafından uyarlanan FIT-Choice ölçeğinin geçerlik analizleri kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonunda motivasyon üst boyutu için RMSEA= .044 ve CFI= .98, ve algı üst boyutu için RMSEA= .046 ve CFI= .98 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin motivasyon üst-boyutu için Cronbach alfa değerleri .57 ile .93 arasındayken algı üst boyutunun ise .59 ile .89 arasında olduğu bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında toplanan verilerin geçerlik güvenilirlik analizleri algı ve motivasyon üst-boyutları için ayrı ayrı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış, ardından Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar, verilerin yapısal geçerliğinin ve güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Geçerlik ve güvenilirlik sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.*FIT-Choice Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlilik Analiz Sonuçları*

| Boyutlar | İlk aşama | | Son aşama |
|---|------------|---------------|--------------|
| | α^a | α^b | α^b |
| Motivasyon | | | |
| İçsel mesleki değeri | .87 | .80 | .73 |
| Aile için zaman | .80 | .80 | .83 |
| Sosyal etki | .77 | .75 | .65 |
| Mesleki yetenek | .82 | .76 | .76 |
| Sosyal hizmet | .78 | .83 | .77 |
| Çocukların-ergenlerin geleceğini şekillendirmek | .82 | .80 | .70 |
| Yedek kariyer | .57 | .79 | .73 |
| Çocuk ve ergenlerde çalışma | .93 | .84 | .83 |
| İş güvenliği | .78 | .75 | .77 |
| Önceki öğretme ve öğrenme deneyimleri | .73 | .84 | .77 |
| Sosyal eşitliği sağlama | .78 | .71 | .72 |
| İş transferi | .63 | .66 | .75 |
| χ^2 (df) | | 1811.86 (647) | 1562.47(647) |
| RMSEA | | .067 | .062 |
| CFI | | .87 | .90 |

Tablo 2.*FIT-Choice Ölçeğinin Güvenirlilik ve Geçerlilik Analiz Sonuçları*

| Boyutlar | İlk aşama | | Son aşama |
|-------------------|------------|-------------|-------------|
| | α^a | α^b | α^b |
| Yoğun iş | .74 | .69 | .75 |
| Sosyal vazgeçirme | .59 | .72 | .70 |
| Sosyal statü | .85 | .81 | .81 |
| Uzmanlık eğitimi | .74 | .77 | .83 |
| Seçim memnuniyeti | .89 | .79 | .83 |
| Maaş | .73 | .85 | .91 |
| χ^2 (df) | | 264.21(149) | 277.77(149) |
| RMSEA | | .051 | .054 |
| CFI | | .94 | .95 |

^a Kılınc ve arkadaşlarının FIT-Choice alt boyutları için rapor ettikleri Cronbach alfa değerleri^b Bu çalışmada FIT-Choice alt boyutları için hesaplanan Cronbach alfa değerleri

3. BULGULAR

Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ve mesleki algı düzeylerinin değişimi incelenmiştir. FIT-Choice ölçeği kullanılarak elde edilen veriler analiz edilmiş ve öğretmen adaylarının motivasyon ve algı boyutlarındaki ortalama değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimim sertifika programı başında mesleki motivasyon ortalama puanları 4.98 (SS= .70) ve mesleki algı ortalama puanları ise 4.54 (SS= .64) olarak hesaplanmıştır. Program sonunda ise mesleki motivasyon ortalama puanları 4.81 (SS=0.71) ve mesleki algı ortalama puanları ise 4.59 (SS= .70) olarak bulunmuştur. Programın başında motivasyon alt-boyutları içerisinde en yüksek ortalama puan *sosyal hizmet* (\bar{X} = 5.65, SS= 1.00) ve *sosyal eşitliği sağlama* (\bar{X} = 5.65, SS= .99) alt-boyutlarında iken en düşük ortalama puan *yedek kariyer* (\bar{X} = 2.97, SS= 1.63) alt-boyutunda olmuştur. Program sonunda en yüksek ortalama puan *sosyal hizmet* (\bar{X} = 5.65, SS= 1.00) alt boyutunda olurken en düşük ortalama yine yedek kariyer alt-boyutunda olmuştur. Algı üst-boyutu içerisinde programın başında ve sonunda en yüksek ortalama puan *uzmanlık eğitimi* (\bar{X} = 5.33, SS= 1.08 ve \bar{X} = 5.53, SS= 1.16) alt boyutunda iken en düşük ortalama puan *maaş* (\bar{X} = 3.47, SS= 1.11 ve \bar{X} = 3.37, SS= 1.36) alt-boyutunda ölçülmüştür.

Tablo 3.*Formasyon Eğitimi Başında ve Sonunda Ölçülen Motivasyon ve Algı Alt-Boyutları İçin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| Boyutlar | Formasyon eğitimi başında | | Formasyon eğitimi sonunda | |
|---|---------------------------|------|---------------------------|------|
| | \bar{X} | SS | \bar{X} | SS |
| Motivasyon | 4.98 | .70 | 4.81 | .71 |
| İçsel mesleki değeri mesleki | 5.34 | 1.29 | 5.29 | 1.25 |
| Aileye zaman | 4.78 | 1.23 | 4.60 | 1.23 |
| Sosyal etki | 4.65 | 1.57 | 4.49 | 1.38 |
| Mesleki yetenek | 5.17 | 1.05 | 5.20 | 1.08 |
| Sosyal hizmet | 5.65 | 1.00 | 5.51 | 1.01 |
| Çocukların-ergenlerin geleceğini şekillendirmek | 5.63 | 1.05 | 5.48 | .94 |
| Yedek kariyer | 2.97 | 1.63 | 2.95 | 1.43 |
| Çocuk ve ergenlerde çalışma | 5.07 | 1.22 | 4.89 | 1.23 |
| İş güvenliği | 5.10 | 1.14 | 4.70 | 1.27 |
| Önceki öğretme ve öğrenme deneyimleri | 5.38 | 1.31 | 5.20 | 1.24 |
| Sosyal eşitliği sağlama | 5.65 | .99 | 5.08 | 1.06 |
| İş transferi | 4.48 | 1.29 | 4.14 | 1.26 |
| Algı | 4.54 | .64 | 4.59 | .70 |
| Yoğun iş (zorluk) | 4.99 | 1.17 | 5.31 | 1.17 |
| Sosyal vazgeçirme (baskı) | 3.90 | 1.53 | 4.14 | 1.46 |
| Sosyal statü | 4.29 | 1.11 | 4.25 | 1.09 |
| Uzmanlık eğitimi | 5.33 | 1.08 | 5.53 | 1.16 |
| Seçim memnuniyeti | 5.06 | 1.35 | 4.79 | 1.39 |
| Maaş | 3.47 | 1.11 | 3.37 | 1.36 |

Not: Bütün değerler 7'li Likert ölçeğindedir.

Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının başında ve sonundaki öğretmenlik motivasyonlarının karşılaştırılması amacıyla tekrarlı ölçümler için ANOVA tekniği kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının algı üst-boyutundaki ilk ve son ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir (F (1, 300)= .50, p = .48, kısmi η^2 = .002). Ancak öğretmen adaylarının motivasyon üst-boyutunda ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür (F (1, 300)= 11.53, $p < .01$, kısmi η^2 = .037). Öğretmen adaylarının aldıkları formasyon eğitiminin ölçeğin on iki motivasyon alt-boyutu ile altı algı alt-boyutu ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ilk ve son ölçümlerde motivasyon alt-boyutları arasında *aileye zaman* (F (1, 300)= 3.89, $p < .05$), *sosyal hizmet* (F(1, 300)= 3.66, $p < .05$), *çocukların-ergenlerin geleceğini şekillendirme* (F (1, 300)= 3.67, $p < .05$), *çocuk ve ergenlerle çalışma* (F (1, 300)= 3.99, $p < .05$), *iş güvenliği* (F (1, 300)= 19.84, $p < .01$), *önceki öğretme ve öğrenme deneyimleri* (F (1, 300)= 3.87, $p < .05$), *sosyal eşitliği sağlama* (F(1, 300)= 15.63, $p < .01$) ve *iş transferi* (F (1, 300)= 11.40, $p < .01$) alt boyutlarında istatistiksel anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer motivasyon alt-boyutlarında ise programın başında ve sonunda yapılan ölçümlerde istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Algı alt-boyutları arasında ise *yoğun iş* (F (1, 300)= 11.80, $p < .01$), *sosyal vazgeçirme* (F (1, 300)= 4.87, $p < .05$) ve *seçim memnuniyeti* (F (1, 300)= 8.57, $p < .01$) alt-boyutlarında programın başında ve sonunda yapılan ölçümlerde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer algı alt-boyutlarında ise istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 4.

Formasyon Eğitimi Başında ve Sonunda Ölçülen Değerler İçin Tekrarlı ANOVA Sonuçları

| Boyutlar | F | p | η^2 |
|---|-------|-------|----------|
| Motivasyon* | 11.53 | .001 | .037 |
| İçsel mesleki değeri | .34 | .56 | .001 |
| Aileye zaman** | 3.89 | .042 | .013 |
| Sosyal etki | 2.11 | .15 | .007 |
| Mesleki yetenek | .21 | .64 | .002 |
| Sosyal hizmet** | 3.66 | .049 | .013 |
| Çocukların-ergenlerin geleceğini şekillendirmek** | 3.67 | .049 | .014 |
| Yedek kariyer, | .01 | .91 | .001 |
| Çocuk ve ergenlerde çalışma** | 3.99 | .047 | .013 |
| İş güvenliği* | 19.84 | <.001 | .061 |
| Önceki öğretme ve öğrenme deneyimleri** | 3.87 | .041 | .013 |
| Sosyal eşitliği sağlama* | 15.63 | <.001 | .050 |
| İş transferi* | 11.40 | <.001 | .037 |
| Algı | .50 | .48 | .002 |
| Yoğun iş* | 11.80 | .001 | .038 |
| Sosyal vazgeçirme** | 4.87 | .028 | .016 |
| Sosyal statü | .22 | .64 | .001 |
| Uzmanlık eğitimi | 1.63 | .20 | .005 |
| Seçim memnuniyeti* | 8.57 | .004 | .028 |
| Maaş | 1.14 | .28 | .004 |

Not: *, p < .01, ** p < .05

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarına etkisi araştırılmıştır. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili motivasyon algıları ve bu algılarda herhangi bir değişim yaşanıp yaşanmadığı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının program öncesi ve sonrası mesleki motivasyon ve mesleki algı ortalama puanları karşılaştırıldığında, program sonrasındaki ortalama puanlarda bir düşüşün olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının algı üst-boyutunda, formasyon eğitimi sonundaki ortalama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Ancak öğretmen adaylarının motivasyon üst-boyutunda formasyon eğitimi öncesi ve sonrasındaki ortalama değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon algısının alt boyutları ele alındığında, farklılığın *aileye zaman*, *sosyal hizmet*, *çocukların-ergenlerin geleceğini şekillendirme*, *çocuk ve ergenlerle çalışma*, *iş güvenliği*, *önceki öğretmen ve öğrenme deneyimleri* ve *sosyal eşitlik* gibi boyutlarda olduğu görülmüştür. Diğer motivasyon alt-boyutlarında ise program öncesi ve sonrası yapılan ölçümlerde istatistiksel

anlamli bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki algı açısından incelendiğinde ise algı alt-boyutları arasında ise *yoğun iş, sosyal vazgeçirme ve seçim memnuniyeti* alt-boyutlarında programın başında ve sonunda yapılan ölçümlerde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer algı alt-boyutlarında ise istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarına ve meslek algılarına olumlu yönde katkı sağlamadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarının iki genel başlık altında değerlendirilmesi ve tartışılması daha doğru yorumlara ulaşılmasına olanak sağlayacaktır. Sonuçların nedenlerini daha iyi anlaşılması ve açıklanması için Türkiye'deki formasyon eğitime ve öğretmenliğe yönelik motivasyon algısının gelişimine ilişkin araştırmaların incelenmesi yararlı olabilir. Çünkü formasyon eğitimi programının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon algılarına olumlu yönde katkı sağlamaması programın 14 hafta gibi çok kısa bir süreyi kapsamaması ve bunun öğretmenlik becerilerinin kazandırılması için yeterli olmaması öğretmen adaylarının bu yoğunlaştırılmış programdan çok da fayda sağlamamasına etki etmiş olabilir (Ulubey ve Yıldırım, 2017). Çünkü öğretmen bilgisi alan bilgisi, pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi ve teknopedagojik alan bilgisi gibi çok kapsamlı bir yapıyı içermektedir (Mishra & Koehler, 2006; Shulman, 1986). Kısa sürede bu kadar kapsamlı bir yapıdan öğretmen adaylarının yeterince deneyim sağlamamış olmaları olası görünmektedir.

Türkiye'de yapılan birçok araştırma, ifade edilen nedenleri destekleyecek niteliktedir. Yapıcı ve Yapıcı (2013) tarafından yapılan araştırmada formasyon eğitimindeki öğretmen adaylarının sürece yönelik metaforik algıları incelenmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmen adayları formasyon eğitimi sürecini boşa harcanmış zaman, eziyet, yetersizlik, zahmet ve boşa harcanmış para olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Kiraz ve Dursun (2015) tarafından yapılan araştırmada formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime yönelik algıları incelenmiştir. Bu araştırma da bazı öğretmen adaylarının formasyon eğitimi sertifika programını yetersiz ve gereksiz gördükleri belirlenmiştir. Demirtaş ve Kırbacı (2015) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerinin pedagojik formasyon sertifika programına yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu, programın sıkıştırılmış ve süresinin kısa olmasına, öğretim elemanlarının verimli olmamasına ve derslerin uygulamaya yönelik yapılmamasını eleştirmişlerdir. Azar (2011) tarafından da ifade edildiği gibi öğretmen yetiştirme sürecine yapılan değişikliklerin ön çalışma ve planlama yapılmadan gerçekleştirilmeye çalışılması, verilen eğitimin niteliğinin düşmesine neden olmaktadır. Bu araştırmada da ileri sürülen gerekçeleri Türkiye'de yapılan diğer araştırma sonuçları da destekler niteliktedir (Çevik ve Yıldız, 2016; Nartgün ve Gökçer, 2014; Süral ve Sartaş, 2015; Temiz, 2016; Ulubey ve Yıldırım; Yalçın İncik ve Akay, 2015).

Sonuçlar motivasyonel açıdan değerlendirildiğinde, Thomas ve Velthouse (1990) tarafından ortaya konulan içsel motivasyonun bilişsel model teorisine göre, bireylerin davranışları, çevresel bağlamdaki kişisel tercihlere ve olaylara göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin bilişsel süreçleri, öğretmenlerin davranışlarla ilgili beklentilerini ve motivasyonlarını yönlendiren önemli etkenlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu modelde dört farklı boyut yer almaktadır. Etki boyutunda bireyin davranışının yönelinen amacı ne kadar olumlu yönde etkilediği ön plana çıkar. Yeterlik boyutu, bireyin bir işi başarmaya ne kadar inandığıdır. Dolayısı ile bireyin öz-yeterlik düşüğü ise var olan durumlar için gerekli becerilere sahip olmayacağı düşüneceğinden durumdan kaçınma sürecine girecektir. Anlamlılık boyutunda ise içeriğin bireyin kendi deneyimleri ile ne kadar uyum sağladığı önemlidir. Eğer bağlam, bu anlamda zayıf ise birey sürece yönelik ilgisizleşmeye, duyuşsal olarak sürece dâhil olmamaya başlayacaktır. Diğer bir önemli boyut ise bu süreçte tercih boyutudur. Birey ne kadar bilerek tercih ederse beklenen sonuçlara o kadar yönelebilir. Bu durum bireyin daha esnek olmasına, yaratıcı düşünmesine, risk alabilmesine, direnç göstermesine, neyi niçin yaptığını anlamasına yardımcı olacaktır. Aksi durumlarda ise bireyin kontrol altında tutulmasına, olumsuz duygular göstermesine, benlik saygısının azalmasına ve daha fazla kaygılı olmasına neden olacaktır (Wang, Hall ve Rahimi, 2015, akt. Davis ve Wilson, 2000). Pedagojik formasyon eğitimi programının içeriği ve Türkiye bağlamında yapılan araştırmalarda programın uygulama sürecindeki öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde içerik olarak formasyon eğitiminin bu süreci olumsuz yönde etkilediği ifade edilebilir. Dolayısıyla bu araştırmada da formasyon eğitimi ve sonrasında yapılan değerlendirmelerde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki ve motivasyonel algılarında düşüşe neden olmuş olabilir. Başka bir deyişle pedagojik formasyonun yapısı, içeriği ve süresi öğretmen adaylarının mesleki ve motivasyonel algılarını olumlu yönde desteklememektedir. Motivasyon içsel ve dışsal olmak üzere farklı unsurlardan oluşmakta ve bireyi davranışları konusunda ya cesaretlendirmekte ya da kaygıya itmektir (Cullen ve Greene, 2011). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar formasyon programının öğretmen adaylarını bu anlamda desteklemediği sonucunu ortaya koymuştur. Çünkü yapılan araştırmalar motivasyon açısından içsel ve dışsal olarak desteklenen bireylerin etkinliklere daha aktif bir şekilde katıldıklarını, daha fazla olumlu yönde direnç gösterdiklerini, öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu, daha başarılı olduklarını ve süreçten keyif aldıklarını göstermiştir (Cullen ve Greene, 2011). Elde edilen sonuçlar formasyon programının bu süreçleri desteklemek için yetersiz kaldığını göstermiştir.

Sonuç olarak yapılan birçok çalışma ve bu araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının yapısı ve içeriği öğretmen inançları doğrultusunda gözden geçirebilir. Daha iyi öğretmen yetiştirme noktasında yapılacak olumlu değişimler, süreçten ve içerikten kaynaklı olumsuz etkileri asgari seviyeye indirecektir. Bu da nitelikli öğretmen yetiştirme politikalarımıza ve uygulamalarımıza daha fazla hizmet edecektir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. & Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon (güdülenme) düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 53(12), 125–139.
- Alam, M. T. (2011). Factors affecting teachers motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2(1), 1-30.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. & Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 48-62.
- Atkinson, E. S. (2000) An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology* 20 (1), 45-57.
- 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.
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C. & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology* 100(4), 977-987.
- Chambers, G. N. (1999) *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed method research*. California: SAGE.
- Cullen, T. A. ve Greene, B. A. (2011). Preservice teachers’ beliefs, attitudes, and motivation about technology integration. *J. Educational Computing Research*, 45, 29-47.
- Çevik, G. B. & Yıldız, M. A. (2016). Pedagojik formasyon öğrencilerinde umutsuzluk ile mutluluk arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık rolü. *Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 96-107.
- Demirtaş, H. & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 138-152.
- Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73(6), 349-353.
- Çocuk H. E., 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.
- Eraslan, L. & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Gao, X., & Trent, J. (2009). Understanding mainland Chinese students' motivations for choosing teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*, 35(2), 145-159.
- Gülşen, C. & Seyralı, E. (2014). Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 14-25.
- Guajardo, J. (2011). Teacher motivation: Theoretical framework, situation analysis of save the children country offices, and recommended strategies. *Teacher Motivation*, 281-24.
- Hanson, E. M. (2003). *Educational administration and organizational behavior*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Jesus, N., & Lens, W. (2005) An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134.
- 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.
- Kiraz, Z. & Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 76-96.
- Kılınç, A., Watt, H. G. M., & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 199-226.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J. & Pekrun, R. (2011) Teacher enthusiasm: dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289-301.
- Lamb, M., & Wedell, M. (2015). Cultural contrasts and commonalities in inspiring language teaching. *Language Teaching Research*, 19(2), 207-224.
- Lai, E. R. (2011). Motivation: A literature review. pearson research report Downloaded http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf
- Michaelowa K (2002). Teacher career satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in francophone sub-saharan africa. *Hamburg Institute of International Economics*.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1057.

- Nartgün, D. Ş. S. & Gökçer, İ. (2014). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleklerine, geleceğine, istihdamlarına ve eğitim politikalarına ilişkin metaforik algıları. *e-International Journal of Educational Research*, 5(4), 57-69.
- Polat, S. (2013). Pedagojik formasyon sertifika programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Journal of Educational Research*, 4, 48-60.
- Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. (2014). *Teacher motivation: Theory and practice*. New York, NY: Routledge.
- Roness, D., & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching. International Research and Pedagogy*, 36(2), 169-185.
- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 1-10.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Süral, S. & Sarıtaş, E. (2015). Pedagojik formasyon programına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 62-75.
- Stembridge, Allen F. (1989). Teacher Motivation: An essential requirement in the integration of Faith and Learning in Seventh Day Adventist Colleges. *Faith and Learning Seminar, Union College Lincoln, Nebraska*, (4), 169- 189.
- Taneri, P. O. (2016). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika programının niteliği hakkındaki görüşleri (Çankırı ili örneği). *Kastamonu Education Journal*, 24(3), 997-1014.
- Temiz, E. (2016). Pedagojik formasyon alan müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2165-2174.
- Turhan, E. & Ağaoğlu, E. (2011). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı ve eğitim fakültesi 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri (Akdeniz, Anadolu, Dumlupınar ve Fırat üniversiteleri örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1759-1774.
- Ulubey, Ö., & Yıldırım, K. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkısının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 1-30.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction* 18(5), 408-428.
- Watt, H. G. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75, 167-202.
- Yalçın-İncik, E., & Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine yönelik görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(2), 179-197.
- Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin Metaforları. *Turkish Studies*, 8(8), 1421-1429.
- 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 adresinden alınmıştır.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

As an occupation, being a teacher is an important profession for young individuals to foster their personal development and prepare for the society. For this reason, it is very important that teachers should be qualified to fulfill the requirements of their profession. Teachers are expected to acquire knowledge, skills and positive attitudes towards their profession and to have a high level of self-efficacy. Additionally, teachers should be willing to be idealistic, and their professional motivations should be high. A teacher with a high career motivation may be more likely to develop her skills for the profession and her students' personal development.

Pre-service teacher education program has an important role in the development of teacher career motivation. Teacher candidates who are highly motivated through pre-service teacher education programs would be more willing to adopt and implement innovative teaching and classroom management approaches. For this reason, teacher candidates should be motivated to teach during pre-service teacher education programs. The same is also true for teacher candidates enrolled in the pedagogical education certificate program. This program is expected to advance teacher candidates' professional knowledge, skills and attitudes to the profession. Pedagogical education certificate programs are expected to increase teacher candidates' motivation in order to fulfill the requirements of teacher duties. Thus, it is questionable how teacher candidates' teacher career motivation are formed during pedagogical education certificate program. In this study, it is considered that examining motivations of teacher candidates who enrolled in the pedagogical formation training certificate program would be beneficial to determine the effectiveness of pedagogical education certificate programs and make a significant contribution to the field. Therefore, the aim of this study was to determine career motivations of teacher candidates who enrolled in the pedagogical education certificate programs and the directions of changes, if any, after the pedagogical education certificate program is finished.

2. Method

In this study, the descriptive research model was used. The study was carried out at a state university providing the pedagogical education certificate program in the Aegean region. The data were collected in two stages. First, at the beginning of the pedagogical education certificate program, career motivation of 350 teacher candidates who were in different teaching area branches and volunteered to participate in the study were determined. In the second phase, at the last week of the program teacher candidates' career motivations were determined using the same measurement tool. Fifty teacher candidates who participated in the first stage did not participate in the second stage whereas seven teacher candidates who participated in the second stage did not participate in the first stage. In the analysis of the data, the data obtained from 300 teacher candidates participated in both stages were used. The data were collected in the classroom environment under the supervision of the researchers at the beginning and end of the Pedagogical Formation Education Certificate Program in 2016-2017 academic year.

Factor Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) Scale developed by Watt and Richardson (2007) was used to determine teacher candidates' career motivation. Based on the Expectation-value Theory, FIT-Choice is a 7-point Likert-type scale consisting of 59 items and 18 sub-dimensions. The 18 sub-dimensions consist of two dimensions as motivational factors and perceptions about teaching. The validity and reliability analyzes of the data were performed. The mean and standard deviation values were calculated to determine the levels of motivational factors and perceptions about teaching of teacher candidates at the beginning and at end of the program. Repeated analysis of variance (ANOVA) technique was used. All analysis were performed using the SPSS 21 program.

3. Findings, Discussion and Results

The mean scores at the beginning of the program were calculated as $M = 4.98$ ($SD = 0.70$) for motivational factors and $M = 4.54$ ($SD = 0.64$) for perceptions about teaching. At the beginning of the program, the highest mean score in the motivational factors was on make social contribution ($M = 5.65$, $SD = 1.00$) and enhance social equity ($M = 5.65$, $SD = 0.99$) sub-dimensions whereas lowest mean score was on fallback career sub-dimension ($M = 2.97$, $SD = 1.63$). At the end of the program, the mean scores were $M = 4.81$ ($SD = 0.71$) for motivational factors and 4.59 ($SD = 0.70$) perceptions about teaching. At the end of the program, the highest average score was in make social contribution ($X = 5.65$, $SD = 1.00$) subscale while the lowest mean was in fallback career sub-dimension. Among perceptions about teaching, expert career sub-dimension had the highest mean value at the beginning ($M = 5.33$, $SD = 1.08$) and the end of the program ($M = 5.53$, $SD = 1.16$) on the one hand. On the other hand, salary had the lowest mean value both at the beginning ($M = 3.47$, $SD = 1.11$) and end of the program ($M = 3.37$, $SD = 1.36$).

There was no statistically significant difference between perceptions about teaching scores at the beginning and end of program ($F(1, 300) = .50, p = .48, \text{partial } \eta^2 = .002$). However, there was a statistically significant difference between motivational factors scores ($F(1, 300) = 11.53, p < .01, \text{partial } \eta^2 = .037$). Results of post-test of ANOVA showed statistically significant differences between scores at the beginning and the end of the program on time for family ($F(1, 300) = 3.89, p < .05$), make social contribution ($F(1, 300) = 3.66, p < .05$), shape future of children/adolescents ($F(1, 300) = 3.67, p < .05$), work with children/adolescents ($F(1, 300) = 3.99, p < .05$), job security ($F(1, 300) = 19.84, p < .01$), prior teaching and learning experiences ($F(1, 300) = 3.87, p < .05$), enhance social equity ($F(1, 300) = 15.63, p < .01$) and job transferability ($F(1, 300) = 11.40, p < .01$). Among sub-dimensions of perceptions about teaching, statistically significant differences were found on high demand ($F(1, 300) = 11.80, p < .01$), satisfaction with choice ($F(1, 300) = 8.57, p < .01$) and social dissuasion ($F(1, 300) = 4.87, p < .05$). No statistically significant difference was found in the other sub-dimensions.

Results of the study showed that mean values of teacher candidates' motivational factors mostly decreased at the end of the pedagogical education certificate program. However, their perceptions about teaching remained the same at the end of the program. Reason behind these results may be the fact that a short period like 14 weeks is not enough for teachers' candidates to foster their motivation and thus, teacher candidates may not be able to acquire required teaching skills to fulfill teaching duty (Ulubey & Yildirim, 2017). This may be because being a qualified teacher includes a very comprehensive structure including having field knowledge, pedagogical knowledge and techno-pedagogical knowledge (Mishra & Koehler, 2006; Shulman, 1986). For a better understanding of the influence of pedagogical education certificate programs on teacher candidates' affective constructs, it would be useful to examine teacher candidates' evaluations about the program in depth.