

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN
ADAYLARININ MESLEKİ ÖZYETERLİK
ALGILARI İLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE
YÖNELİK MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(DOKTORA TEZİ)

Serpil RECEPOĞLU

DANIŞMAN

Prof. Dr. Bilgin ÜNAL İBRET

KASTAMONU- 2017

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ
ÖZYETERLİK ALGILARI İLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE
YÖNELİK MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Serpil RECEPOĞLU

Danışman
Jüri Üyesi
Jüri Üyesi
Jüri Üyesi
Jüri Üyesi

Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET
Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ
Prof. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ
Prof. Dr. Fahameddin BAŞAR
Prof. Dr. İrfan BAŞKURT

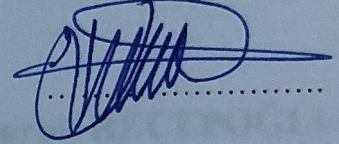
KASTAMONU-2017

TEZ ONAYI

Serpil RECEPOĞLU tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterlik Algıları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri üyeleri önünde savunulmuş ve oy birliği / oy çokluğu ile Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

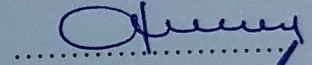
Danışman

Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET
Kastamonu Üniversitesi



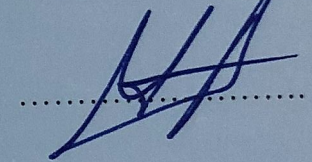
Jüri Üyesi

Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ
Kastamonu Üniversitesi



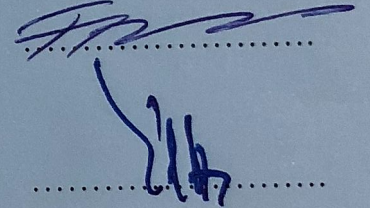
Jüri Üyesi

Prof. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ
Kastamonu Üniversitesi



Jüri Üyesi

Prof. Dr. Fahameddin BAŞAR
Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi



Jüri Üyesi

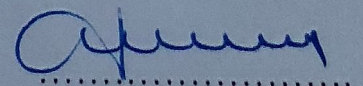
Prof. Dr. İrfan BAŞKURT
İstanbul Üniversitesi



03 /11/2017

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ



TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.

Serpil RECEPOĞLU

ÖNSÖZ

Eğitimin temel amacı topluma ve ülkeye faydalı, üretken ve bilimsel düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Bu özellikleri taşıyan bireylerin yetiştirilmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi toplumlarda eğitimin kalitesi ve niteliği açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarına sunulan olanakların niteliği tek başına onun mesleğinde yeterli olmasını sağlamayacaktır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı motivasyonu da bu noktada önemlidir. Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyinin yüksek olması öğretmen adaylarının öz yeterliklerine olumlu etkide bulunabilir. Eğitim sistemi içinde öğretmenin mesleğine yönelik yüksek motivasyon ve özyeterlik düzeyi sistemin bütün öğelerini de etkileyecektir. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin ve özyeterliklerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma giriş, kuramsal çerçeve, yöntem, bulgular, tartışma, sonuçlar ve öneriler olmak üzere yedi bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümü girişte araştırma konusuyla ilgili temel bilgilere ve araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmektedir. Araştırmanın ikinci bölümünde kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümünü yöntem oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırma modeli, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin bilgilere yer verilmektedir. Araştırmanın dördüncü bölümünde ise araştırmadan elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın beşinci bölümünde tartışmaya; altıncı bölümünde ise sonuca ve son olarak yedinci bölümde önerilere yer verilmektedir.

Eğitimim boyunca değerli fikirleriyle ve bilgileriyle beni aydınlatan, doktora tezim ve diğer akademik çalışmalarımda bana yol gösteren değerli danışmanım **Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET**'e sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde görüş ve önerileriyle tezimin şekillenmesine katkıda bulunan değerli hocalarım, **Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ**' ne ve **Prof. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ**' a teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Araştırmanın sosyal bilgiler eğitimi alanına katkıda bulunması dileğiyle...

Serpil RECEPOĞLU
Kastamonu, Kasım, 2017

ÖZET

Doktora Tezi

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ ÖZYETERLİK ALGILARI İLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Serpil RECEPOĞLU

Kastamonu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. B. Ünal. İBRET

Öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi toplumlarda eğitimin kalitesi ve niteliği açısından büyük oranda önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonu da bu noktada önemlidir. Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyinin yüksek olması öğretmen adaylarının özyeterliklerine olumlu etkide bulunabilir. Bu araştırmanın amacı, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında üniversitelerin eğitim fakültesinde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Örneklem belirlenirken ‘tabakalı örneklem’ yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın modeli tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında 12 üniversitede eğitim fakültelerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1.2.3.4. sınıflarında öğrenim gören 2193 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyona ilişkin algılarının yüksek ve katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Genel olarak öğretmen adaylarının özyeterlik algıları incelendiğinde “oldukça yeterli” düzeyde olduğu saptanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ve özyeterlik algıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının motivasyonları ve özyeterlik algıları 1. sınıfta en yüksek düzeyde; 4. sınıfta ise en düşük düzeydedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmen adayı, öğretmen özyeterliği, motivasyon

2017, 175 sayfa

ABSTRACT

Ph.D.Thesis

ANALYZING THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL STUDIES PROSPECTIVE TEACHERS' MOTIVATION FOR TEACHING PROFESSION AND SOCIAL STUDIES PROSPECTIVE TEACHERS' SENSE OF EFFICACY

Serpil RECEPOĞLU

Kastamonu Üniversitesi

Institute of Social Sciences

Department of Turkish and Social Sciences Education

Advisor: Prof.Dr. B. Ünal İBRET

The training of qualified teachers has great importance in terms of quality and nature of education. The quality of the opportunities offered to social prospective teachers isn't able to be sufficient in his profession. Motivation against teaching profession of social studies teachers is also important at this point. Having a high level of Social Studies Prospective Teachers' Motivation for Teaching Profession may have positive effects on self-efficacy. The aim of this study is to analyze the relationship between social prospective teachers' motivation for teaching profession and social studies prospective teachers' sense of efficacy. This is a descriptive research in relational survey model. The participants of the study are 2193 social studies prospective teachers of 1th 2nd 3th 4th grade at Faculty of Education in Kastamonu University, Marmara University, Balıkesir University , Pamukkale University, Gazi , Abant İzzet Baysal University, Mehmet Akif Ersoy University, Ahi Evran University, Kastamonu University, Karadeniz Teknik University, Fırat University, Erzincan University , Adıyaman University in the 2014-2015 academic years.

As a result of the research, there is a moderate positive correlation between social studies prospective teachers' motivation for teaching profession and social studies prospective teachers' sense of efficacy. It has been determined that the perceptions of social studies prospective teachers' motivation for teaching profession are high and agreeing. In general, it has been determined that the and social studies prospective teachers' sense of efficacy perceptions are "quite sufficient".

Social studies prospective teachers' motivation for teaching profession and social studies prospective teachers' sense of efficacy vary significantly according to grade level. Social studies prospective teachers' motivation for teaching profession and social studies prospective teachers' sense of efficacy are at the highest level in the first grade, but it is the lowest level in the 4th grade.

Keywords: Social studies prospective teachers, motivation, teacher self efficacy

2017, 175 pages

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar DİZİNİ	XII
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	XIV
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	XV
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu.....	2
1.2. Problem cümlesi.....	4
1.3. Alt problemler.....	5
1.4. Araştırmanın Amacı.....	6
1.5. Araştırmanın Önemi.....	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.7. Varsayımlar.....	8
1.8. Tanımlar.....	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilimler	10
2.2. Sosyal Bilgilerin Dünyadaki Gelişimi.....	13
2.3. Sosyal Bilgilerin Türkiye’deki Gelişimi.....	14
2.4. Sosyal Bilgiler Dersinin Amacı ve Önemi.....	15
2.5. Motivasyonun Tanımı.....	19
2.6. Motivasyon Sağlayıcı Araçlar	21
2.6.1. Ekonomik Faktörler.....	22

2.6.2. Psiko-Sosyal Faktörler.....	22
2.6.3. Kurumsal -İdari Faktörler.....	23
2.7. Motivasyon Türleri.....	25
2.7.1. Kapsam Teorileri	25
2.7.1.1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi.....	26
2.7.1.2. Alderfer'in ERG teorisi.....	28
2.7.1.3. McClelland'ın başarı gereksinimi teorisi.....	30
2.7.1.4. Herzberg'in çift faktör kuramı.....	32
2.7.2. Süreç Teorileri.....	34
2.7.2.1. Vroom'un beklenti teorisi.....	34
2.7.2.2. Adam'ın eşitlik teorisi.....	36
2.7.2.3. Locke'nin hedef koyma teorisi.....	37
2.7.2.4. Lawler ve Porter'in geliştirilmiş beklenti kuramı.....	38
2.8. Motivasyon Türleri.....	39
2.8.1. İçsel Motivasyon.....	40
2.8.2. Dışsal Motivasyon.....	41
2.9. Özyeterlik.....	43
2.9.1.Öğretmen Özyeterliği.....	48
2.9.2.Yüksek ve Düşük Özyeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri.....	50
2.10. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar.....	52
2.11. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar.....	72
3. YÖNTEM.....	84
3.1. Araştırmanın Modeli.....	84
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	84
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	87

3.3.1. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği.....	87.
3.3.2. Öğretmen Adaylarının Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri Ölçeği.....	88
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	89
4. BULGULAR.....	90
4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Yüzdeliklere Ait Bulgular.....	90
4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Algıları ile Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular.....	91
4.3. Öğretmen Özyeterliğinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyona Göre Yordanmasına ilişkin Regresyon Analizi Ait Bulgular.....	92
4.4. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Maddelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine Ait Bulgular.....	93
4.4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan T-Testi Sonuçlarına Ait Bulgular.....	94
4.4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	95
4.4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Üniversite Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	96
4.4.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Bölüm Tercih Sırası Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	97
4.4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Puan Türü Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	98
4.4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Mezun Olduğu Lise Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	99
4.4.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Bölüm Tercihindeki Etken Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	100

4.5. Öğretmen Özyeterlik Maddelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine Ait Bulgular.....	101
4.5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan T-Testi Sonuçları.....	102
4.5.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	103
4.5.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Üniversite Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	104
4.5.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Bölüm Tercih Sırası Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	105
4.5.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Puan Türü Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	106
4.5.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Mezun Olduğu Lise Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	107
4.5.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Bölüm Tercihindeki Etken Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları.....	108
5. TARTIŞMA.....	109
5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Tartışma.....	109
5.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarına İlişkin Tartışma.....	114
6. SONUÇ.....	122
7. ÖNERİLER.....	128
KAYNAKÇA.....	130

EKLER.....	154
EK-1 : Öğretmen Özyeterlik Ölçek Anket İzinleri.....	155
EK-2 : Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Ölçek Anket İzni.....	158
EK-3 : Anket Uygulanan Üniversitelerin Anket Onay İzni.....	159
EK-4 : Öğretmen Özyeterlik Ölçeği.....	170
EK-5 : Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Ölçeği.....	170
Ek-6 : Yemin Belgesi	171

ÖZGEÇMİŞ



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Akt: Aktaran
Diğ: Diğerleri
Ed: Editör
F : F Değeri (Anova Testinde Varyans Değeri)
f : Frekans
KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
NCSS : National Council for Social Studies
NUTS : Nomenclature of Territorial Units for Statistics
ÖSYM : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
p : Anlamlılık Düzeyi
pp : Page Paper (Sayfa numarası)
s. : Sayfa
Ss : Standart Sapma
Sd: Serbestlik Derecesi
SPSS : Statistical Package for the Social Sciences
t : T Değeri (t-testi Değeri)
% : Yüzde
 $\bar{x}$: Aritmetik Ortalama
YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi.....	25
Şekil 2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı.....	32
Şekil 3. Beklenti teorisi.....	35



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Örneklem Seçilen Üniversitelerin ÖSYS Öğrenci Kontenjanları.....	82
Tablo 3.2. İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması ve Bu Bölgelerden Seçilen Örneklem İller.....	83
Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Yüzdelikler.....	87
Tablo 4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar.....	88
Tablo 4.3. Öğretmen Özyeterliliğinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyona Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	89
Tablo 4.4. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Maddelerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri.....	90
Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları.....	91
Tablo 4.6. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları.....	92
Tablo 4.7. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Üniversitelere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları.....	94
Tablo 4.8. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Bölüm Tercih Sırasına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları.....	94
Tablo 4.9. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Puan Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları.....	95
Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Mezun Olduğu Lise Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları.....	96

Tablo 4.11. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Bölüm Tercihindeki Etken Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları.....	97
Tablo 4.12. Öğretmen Özyeterlik Maddelerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri.....	98
Tablo 4.13. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları.....	100
Tablo 4.14. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları.....	100
Tablo 4.15. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Üniversitelere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları.....	101
Tablo 4.16. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Bölüm Tercih Sırasına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları.....	103
Tablo 4.17. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Puan Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları.....	103
Tablo 4.18. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Mezun Olduğu Lise Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları.....	104
Tablo 4.19. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Bölüm Tercihindeki Etkene Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları.....	105

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırma konusu ele alınan problemin ne olduğuna, problem cümlesi ve alt problemlerine, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve araştırmada verilen bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitimin temel amacı toplum ve ülke için faydalı, üretken ve bilimsel düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Bu özellikleri taşıyan bireylerin yetiştirilmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitimle ilişkili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlar ile alanında özel uzmanlık bilgi ve becerisine sahip olan ve mesleki yeterlilik gerektiren bir alandır (Şişman ve Acat, 2003). Bireylerin başarılarında önemli bir yeri olan özyeterlik inançlarının öğretmenler açısından da önemlidir. Öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine ya da görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli olan davranışları ne kadar gösterebildiklerine ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır (Ashton, 1984). Öğretmenler öğrenme öğretme sürecini bizzat yönlendirir ve öğrencinin akademik ve sosyal yönden gelişimlerine etki eder dolayısıyla topluma etki eden öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olması alanlarında başarılı olmalarıyla doğru orantılıdır. Özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenler; yeni fikirlere açık, yeni öğretim yöntemlerini denemeye istekli, hata yapan öğrencilere karşı daha az eleştirel, öğretim konusunda daha istekli, öğrenci gereksinimlerine yanıt veren, sıcak öğrenme ortamı yaratmaya eğimli, öğrencilerin öğrenme güçlükleri karşısında ve herhangi bir sorunla karşılaştıklarında daha ısrarcı ve dayanıklı, öğrenci merkezli ders işleyen kişilerdir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001, s. 783- 784; Henson, 2001, s. 5). Özyeterlik algısı düşük olan öğretmenler ise; öğrenci güdülenmesine ilişkin kötümser görüşlere sahip, katı sınıf kurallarına bağlı, cezaya başvuran, öğretmen merkezli ders işleyen,

derslerini ders kitaplarını okuyarak sürdüren kişilerdir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998, s. 235; Henson, 2001).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimindeki teori ve uygulamanın, öğretmen özyeterliği üzerinde farklı etkileri olduğuna dair bazı kanıtlar vardır. Öğretmen özyeterliği, üniversite ders süresince artmakta, daha sonra öğrenci öğretimi sırasında düşüş görülmektedir (Hoy ve Woolfolk, 1990; Spector, 1990). Öğretmenlik görevinin gerçekleri ve karmaşıklıklarıyla karşılaştıklarında genç öğretmenlerin iyimserliği giderek azalabilmektedir. Öğretmen adaylarının eğitimi, kişinin öğretime ilişkin kişisel yetenekleri hakkında bilgi toplaması için bir fırsat sağlar. Yolun başında olan öğretmen adaylarının nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi toplumlarda eğitimin kalitesi ve niteliği açısından çok önemlidir. Öğretmen adaylarına sunulan imkanların niteliği, onun mesleğinde yeterince başarılı olmasını sağlayamayabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitiminde, onların öğretmenlik mesleğine karşı olan motivasyon durumları da oldukça üzerinde durulması gereken bir konudur.

Schunk, Meece ve Pintrich (2013) motivasyonu, amaçla dayalı etkinlikler vasıtasıyla davranışı teşvik etme ve devam ettirme süreci olarak tanımlamışlardır. Başarılı olmayı, etkili ve verimli bir performans göstermeyi hedefleyen öğretmen adaylarının yaptıkları mesleği ilgi çekici bulması, o işi yapıyor olmaktan dolayı doyum yaşaması, öğrenmeye ve öğretmeye istekli olması, aynı çalıştığı grubunda hevesli olması, aynı zamanda mesleğin değerini ve statüsünü yüksek görmeleri, öğretmen adaylarının arzularını artırır, ihtiyaçları karşılamak için enerji verir, çatışmaların çözülmesine yardım eder ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını artırır. Eğitim alanında motivasyonun, özellikle de içsel motivasyonun hedeflere ulaşmada en önemli faktörlerden biri olduğunu öne süren Carreira (2011, s. 90-91), içsel motivasyonları yüksek olan bireylerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu, akademik algılamada daha başarılı bir performans sergilediklerini; buna karşın, daha düşük akademik kaygı düzeyine sahip olduklarını ileri sürmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyinin yüksek olması öğretmen adaylarının özyeterliklerine olumlu etkide bulunabilir. Eğitim sistemi içinde öğretmenin mesleğine yönelik yüksek motivasyon ve özyeterlik düzeyi sistemin bütün öğelerini

de etkileyecektir. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin ve özyeterliklerinin incelenmesinin önemli olduğu görülmektedir.

Motivasyon, öğretmenlerin son zamanlarda çoğunlukla ihtiyaç duydukları etkili bir araç gibi görünmektedir. Bir mesleğin gelişmesi o mesleğe yönelik motivasyonla çok yakından ilişkilidir. Yüksek motivasyona sahip öğretmenler etkili bir şekilde çalışırlar ve bu iş memnuniyeti ve iş performansı açısından önemlidir (Recepoglu, 2013). Yerli alan yazında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ile ilgili çalışmalara rastlanmakla birlikte bunlar sınırlı sayıdadır (Acat ve Demiral, 2002, 2003; Acat ve Yenilmez, 2004; Turhan ve Ağaoğlu, 2007; Gençay ve Gençay, 2007; Ural ve Efe, 2007; Yaraş, 2010).

Öğretmen yeterliği üzerine yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yeterlik inançları, öğretme biçimleri ve öğrencilerin başarı seviyeleri (Allinder, 1995; Cannon ve Scharmann, 1996; Enochs ve Riggs, 1990; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Gibson ve Dembo, 1984; Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000; Guskey ve Passaro, 1994; Soodak ve Podel, 1993; Moore ve Esselman, 1992; Milner ve Woolfolk Hoy, 2002; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001); öğretime yönelik yenilikleri uygulamaya çalışma, zamanın çoğunu öğretime ayırma (Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988), sınıf ve zaman etkili kullanma stratejileri (Gibson ve Dembo, 1984); sınıf içerisinde istenilmeyen öğrenci davranışlarını engelleme ve sınıf yönetebilme becerilerine sahip olma (Woolfolk ve Hoy, 1990; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990); öğrencilerin güdülenmeleri (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990; Woolfolk Hoy ve Spero, 2005; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007) gibi değişkenlerle ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yerli alan yazında, öğretmen adaylarının özyeterlikleri ile ilgili çeşitli araştırmalar mevcuttur (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003; Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Aşkar ve Umay, 2001; Celep, 2000; Çakiroğlu, Çakiroğlu ve Bone, 2005; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Savran ve Çakiroğlu, 2001; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006; Hazır Bıkmaz, 2006; Kurbanoglu ve

Akkoyunlu, 2002; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Önen ve Öztuna, 2006; Özdemir, 2008; Özenoğlu Kiremit, 2006; Usluel, 2006;). Alan yazında ayrıca öğretmenlerin özyeterlikleri (Bütün Kuş, 2005; Kapıcı Zengin, 2003; Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004; Ekici, 2006; Usluel, 2006; Sağlam, 2007; Şensoy, 2004; Seferoğlu, 2005;); öğretim elemanlarının özyeterlikleri (Usluel ve Seferoğlu, 2004), ilköğretim öğrencilerinin özyeterlikleri (Işıksal ve Aşkar, 2003); öz-yeterlik inançlarını belirlemeyi veya özyeterlik inancı ile ilgili ölçek geliştirmeyi hedefleyen (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005; Aşkar ve Dönmez, 2004; Ekici, 2005; Hazır Bıkmaz, 2002; 2004) araştırmalara da rastlanmaktadır. Eğitim sistemi içinde öğretmenin mesleğine yönelik yüksek motivasyon ve özyeterlik düzeyi sistemin bütün öğelerini de etkileyecektir. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin ve özyeterliklerinin incelenmesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. İlgili yazın incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte bu iki değişkeni ayrı ayrı inceleyen çalışmalar bulunmaktadır.. Bu çalışmayla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki tespit edilerek alan yazındaki boşluğun doldurulması beklenmektedir. Bu araştırmanın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını olumlu bir şekilde artırma yönünde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ne düzeydedir?” olarak ifade edilmiştir.

1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Ait Alt Problemler

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasında ilişki var mıdır?
- 2- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- 3- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ne düzeydedir?
- 4- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları cinsiyete göre değişmekte midir?
- 5- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?
- 6- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları öğrenim gördükleri üniversiteye göre değişmekte midir?
- 7- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları bölüm tercih sırası göre değişmekte midir?
- 8- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları puan türüne göre değişmekte midir?
- 9- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları mezun olduğu liseye göre değişmekte midir?
- 10- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları bölüm tercihindeki etkene göre değişmekte midir?
- 11- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ne düzeydedir?
- 12- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları cinsiyete göre değişmekte midir?
- 13- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?
- 14- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları öğrenim gördükleri üniversiteye göre değişmekte midir?
- 15- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları öğrenim gördükleri bölüm tercih sırası göre değişmekte midir?
- 16- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları öğrenim gördükleri puan türüne göre değişmekte midir?

17-Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları öğrenim gördükleri mezun olduğu liseye göre değişmekte midir?

18-Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları öğrenim gördükleri bölüm tercihindeki etkene göre değişmekte midir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında ülkemizde eğitim veren üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Eğitimin en temel hedefi, bireylere karşılaşılabileceği sorunlarla başa çıkmada ve toplumun değerlerine uyum sağlama noktasında temel yeterlilikleri kazanmasını sağlamak; toplum ve ülke için faydalı, üretken ve bilimsel düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Bu özellikteki bireylerin yetiştirilmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Sabır, özveri ve sürekli çalışma isteyen öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için bu mesleği severek ve isteyerek yapmak çok önemlidir. Ancak öğretmenlerin bu sorumluluklarını yerine getirirken eğitim-öğretim hizmetini sunmaya hazır olmaları ve yüksek düzeyde morale sahip olmaları gerekmektedir. İnsanlar yaptıkları işi severler, motive olurlarsa işlerinde daha fazla verimli olurlar (Aşkar ve Erden, 1987; Kocabaş ve Karaköse, 2005; Yıldırım, 2006; Turhan ve Ağaoğlu, 2009). Buna bağlı olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları mesleğe ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını yansıtabilmeleri açısından çok önemlidir. Bilindiği gibi bir toplumun geleceğinin biçimlendirilmesi ve dönüştürülmesindeki katkısından dolayı öğretmenler, eğitim sistemlerinin en önemli öğelerinden biridir. Öğretmenlerin bu önemi son yıllarda öğretmenlik mesleğine yüklenen anlam ile daha da artmıştır. Zamanla öğretmenlerin rolleri, bilginin aktarıcısı ve sınıfın efendisi olma konumundan; yol gösterici, öğrenmeyi öğreten, ahlaki gelişime katkısı olan, toplumsal dönüşüme öncülük eden

rehberliğe doğru bir gelişim göstermiştir. Böylece öğretmenlere hizmet öncesi eğitimlerinde verilen bilgi ya da kazandırılan nitelikler, onların mesleki başarılarında çok daha önemli hale gelmiştir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyinin yüksek olması öğretmen adaylarının özyeterliklerine olumlu etkide bulunabilir. Öğretmenlik mesleğinin niteliğini geliştirmek ve eğitimin kalitesini yükseltmek öğretmenlerin ve özellikle de yeni başlayan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik motivasyonlarının ve özyeterliklerinin artırılması ile mümkün olabilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonu yüksek olan öğretmen adayları daha hevesli ve gönüllü bir şekilde çalışma, kendilerini geliştirme ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin niteliğini geliştirme, eğitimin kalitesini yükseltme yönünde katkı sağlayabileceklerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının yüksek olması mesleğe hazırlanmalarında ve kendilerini geliştirmelerinde itici güç olacaktır. Öğretmen adaylarının özyeterliklerinin yüksek olması öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını da olumlu olarak etkileyebilir. Eğitim sistemi içinde öğretmenin mesleğine yönelik yüksek motivasyon ve özyeterlik düzeyi sistemin bütün öğelerini de etkileyecektir. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin ve özyeterliklerinin incelenmesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmayla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki ortaya çıkarılarak alan yazındaki boşluğun doldurulması beklenmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını olumlu bir şekilde artırma yönünde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2014-2015 eğitim-öğretim yılı,
- (Nomenclature of Territorial Units for Statistics [NUTS]) 1 üzerinden yürütülen örnekleme belirleme aşamasında, araştırmadaki il seçimini NUTS

1'i oluşturan 12 bölge içerisinde ulaşılabilirlik, ekonomiklik, uygulamanın kolaylığı gibi kriterler dikkate alınarak her bölgeden seçilen 1 il ve 1 üniversite,

- Sosyal bilgiler öğretmen adayı,
- Araştırma anket veri toplama tekniği ile sınırlıdır.

1.7. Varsayımlar

- Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubunun, araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini sağlayacak kapsamda olduğu varsayılmaktadır.
- Çalışma grubundaki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçeklerde yer alan maddelere verecekleri cevapların gerçeği yansıtacağı düşünülmektedir.

1.8. Tanımlar

Motivasyon: Motivasyon, davranışı hedefe yönlendiren ya da bir amaç doğrultusunda davranışı harekete geçiren güç şeklinde ifade edilmektedir (Öztürk ve Dündar, 2003).

Özyeterlik: Bandura özyeterlik kavramını, davranışların oluşmasında etkisi olan bir nitelik ve “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlar (Bandura, 1997).

Öğretmen Özyeterliği: Öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine ya da görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli olan davranışları ne kadar gösterebildiklerine ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır (Ashton, 1984).

Sosyal Bilgiler Dersi: Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, sosyal bilimler ve vatandaşlık, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi bilgileri konularını

yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite veya tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevre, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005, s. 46).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile motivasyonlarını ortaya koymak düşüncesiyle, sosyal bilgiler dersinin tanımına, amacına, motivasyon ve özyeterliliğin tanımına, dayandığı teorilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler

Sosyal bilgiler öğretiminin planlanmasında sosyal bilimler temel olarak alınmaktadır. Sosyal bilimler; hukuk, tarih, coğrafya, ekonomi, psikoloji, sosyoloji, eğitim, antropoloji gibi bilim dallarına verilen ortak addır (Sönmez, 1997).

Sosyal bilimler; insanı, toplumu ve özellikle insan-insan, insan-toplum ve insan-eşya ilişkilerinin sistemli bir biçimde incelenmesin amaçlayan, bilimsel yöntemlere uygun olarak üretilmiş düzenli bilgiler bütünü olarak tanımlanır (Demir ve Acar, 1997).

Köstüklü (1999, s. 9) ise sosyal bilimleri, bilimsel bir tutumla toplumları inceleyen disiplinlerden oluştuğunu, bu bilimlerin ilgilendiği temel konunun, gruplar içinde oluşan insan etkinliği olduğunu vurgulamıştır. Sosyal bilimlerin insan ile ilgili boyutları düşünüldüğünde sosyal bilimlerin ürettiği bilimlerin geniş bir alanı kapsadığı görülür. Bu bilgiler insanlığa hizmet etmesi amacıyla üretilmektedir. Bu nedenle üretilen bu bilgilerin birçok şekilde insanlara ulaştırılması söz konusudur. Eğitim bu yollardan birini oluşturur. Eğitimle sosyal bilgilere ait bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılmasının sağlanması, sosyal bilimlerin ayrı ayrı disiplinler halinde okutulması veya çok disiplinli ve disiplinlerarası yaklaşımlarla sosyal bilgiler dersi aracılığıyla yapılmaktadır (Tay ve Öcal, 2015, s. 4). Sosyal bilgiler ile sosyal bilimler arasında sıkı bir ilişki vardır. Sosyal bilgiler, öğrencilere aktarılacak bilgilerin içeriğinin belirlenmesinde sosyal bilimlerden faydalanırken; sosyal bilimler de ilköğretim öğrencilerine sosyal bilgiler vasıtasıyla ile kazandırılmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin amacını daha iyi kavramak adına sosyal bilgilerin farklı tanımları incelenebilir.

Sosyal bilgiler alanındaki uluslararası önemli kurumlardan biri olan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) sosyal bilgileri şu şekilde tanımlamaktadır.

“Sosyal bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır” (Savage ve Armstrong, 1996, s.9 aktaran Öztürk, 2015, s. 4).

ABD’de Millî Eğitim Derneğinin Orta Dereceli Okulu Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi (NCSS) tarafından sosyal bilgiler; ‘konusu doğrudan insan toplumun teşkilatına ve gelişimine sosyal birliklerin bir üyesi olması dolayısıyla insana dair bilgiler olarak tanımlanmıştır (Moffatt, 1957).

Sosyal bilgiler alanında önemli çalışmaları olan Barr, Barth ve Shermis (2013, s. 16)’e göre sosyal bilgiler “ Vatandaşlık eğitiminde öğretim amacı için sosyal bilimlerin ve beşeri bilimlerin bir birleşimi” olduğu şeklindedir.

Ross (2006) en geniş anlamda sosyal bilgileri, genç insanları hayata hazırlamada ve toplumda aktif katılımlarını sağlamak için gereken bilgi beceri ve değerlere sahip olması olarak tanımlamaktadır.

Ülkemizde sosyal bilgilerin en kapsamlı tanımı, 2005 sosyal bilgiler programını hazırlayan komisyon tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre sosyal bilgiler;

“Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, sosyal bilimleri ve vatandaşlık, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi bilgileri konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevre, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005, s. 46).

Dönmez (2003, s. 32) sosyal bilgileri; “Bütün çeşitlikleriyle yeryüzüne bağlı olayları tanıtan, bunların oluş sebeplerini açıklayan, vatandaşlık hak ve ödevlerinin, sorumluluklarının neler olduğunu belirten, kısaca insan ve onun sosyal ve fiziki

çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimini ortaya koyan bilgilerdir” şeklinde tanımlamaktadır.

Öztürk’ e (2015, s. 4) göre, ‘‘Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ve değişmekte olan ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır.’’ olarak ifade edilmiştir.

Safran (2014, s. 15) sosyal bilgileri, ‘‘Sosyal bilimler disiplinlerinden ilköğretim çağı içerisindeki çocuklarının seviyesine göre seçilmiş bilgilerin, disiplinler arası bir yaklaşımla verildiği bir müfredat programıdır.’’

Erden’e (1996, s. 8) göre sosyal bilgiler ise, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilim disiplinlerinden seçilmiş bilgiye dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olduğu belirtilmiştir.

Sönmez (1997, s. 3) ‘de sosyal bilgileri, ‘‘toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir.’’olarak tanımlamıştır.

Bu tanımlardan da anlaşıldığı üzere; sosyal bilgilerin tanımı üzerinde herkesin anlaştığı ortak bir tanımlamanın olmadığı görülmektedir. Ancak, yapılan tanımlamalara baktığımızda bazı ortak noktalara ulaşılmaktadır. Bunlar;

- Sosyal bilgilerde temel amaç vatandaşlık eğitimidir.
- Vatandaşlık eğitimi; bilgi, bilgi işleme becerileri, demokratik değer ve inançlar ve sosyal katılım becerileri olmak üzere dört önemli ve zorunlu boyutu kapsamaktadır.
- Sosyal bilgilerin bilgi temelini sosyal bilimler ve insanla ilgili bütün bilgiler oluşturması ve bu bilgiler insanların tarihsel boyutta diğer insanlarla ve çevreleriyle etkileşimlerinin bilgisi olmasıdır.(Doğanay, 2008, s. 80)

2.2. Sosyal Bilgilerin Dünyadaki Gelişimi

Sosyal bilgiler eğitimi, Amerika Birleşik Devletleri'nin 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarında sosyal, kültürel, ekonomik vs. alanlardaki büyük değişimin ortaya çıkardığı sorunlara çözüm arama çabasından doğmuştur (Erden, 1996, s. 6).

Sosyal bilgiler kavramı ilk kez 1892 yılında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde, bir araya gelen Milli Eğitim Konseyi tarafından görüşülmüş ve bu konsey milli toplum anlayışını oluşturmak üzere sosyal bilgiler dersini düzenlemiştir. Sosyal bilgiler dersi programı içeriğinin; tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinden oluştuğu ve toplumun ihtiyaçlarına göre içerik yeniden yapılandırılmıştır. Sosyal bilgiler adı altında ilk ve ortaokullarda bir dersin okutulmasını ilk kez Condercet savunmuştur (Sönmez, 1997, s. 8).

Sosyal bilgiler bir ders adı olarak ilk kez 1916 yılında ABD'de kullanılmıştır (Sönmez, 1997; Öztürk, 2006). ABD'de 1930'lu ve 1940'lı yıllarda yeniden kurmacılık akımını ve çocuk merkezli eğitim anlayışını benimseyen eğitimciler sosyal bilgilerin gelişimi için çaba harcamalarına rağmen sosyal bilgiler dersi tarih ve coğrafya ağırlıklı olarak 1960'lı yıllara dek devam etmiştir. 1960-70 arasında 'Yeni Sosyal Bilgiler' adı altında reform hareketleri düzenlenmiştir. Bruner'in buluş yönüyle öğrenme kuramı etkili olmuş ve konular disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmıştır. Sosyal bilgiler öğretiminde tümevarım ve araştırma yöntemlerine önem verilmiştir. 1980'li yıllarda tekrar geleneksel anlayışa dönüş yapılmış, 1994 yılında, ABD'de Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi, sosyal bilgiler programı için tematik standartlar belirlemiş ve bundan sonraki programlar buna dayanarak kurulmuştur (Erden, 1996; Öztürk ve Dilek, 2005; Öztürk ve Otluoğlu, 2005).

Sosyal bilgiler dersi ABD dışında birçok ülkede de okutulmaktadır. Türkiye, Japonya, Güney Kore, Kanada, Avustralya bu ülkelerden bazılarını oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler dersi bazı ülkelerde tek disiplinli anlayış benimsenerek tarih, coğrafya ve vatandaşlık dersleri ayrı ayrı okutulmakta olup İngiltere bu ülkelerden biridir. Lüksemburg ve Danimarkada'da bu anlayış görülmektedir.

2.3. Sosyal Bilgilerin Türkiye’deki Gelişimi

Ülkemizde sosyal bilgiler eğitiminin temellerini İslamiyet’in kabulünün öncesine kadar dayandırmak mümkündür. Türklerin İslamiyet’i kabul etmesinden önce, toplumsal hayatla alakalı bazı bilgi ve kurallarla gelenek ve görenekler çocuk ve gençlere aktarılmaya çalışılmıştır. Sosyal bilgiler dersinin, bireyin bulunduğu topluma uyumunu sağlamak ve onu topluma kazandırmak gibi bir amacı olduğu düşünüldüğünde, bu dersin temellerinin çok eskiye dayandığı söylenebilir. Toplumsal kuralların öğretilmesinde törenin etkisi, Türklerin İslamiyet’i kabulü ile birlikte, yerini dine dayanan bir sosyal bilgiler anlayışına bırakmıştır (Sönmez, 2005; Akyüz, 2005). Sosyal bilgileri kapsayan dersler, ilk kez sultan II. Abdülhamit (1876-1909) zamanında ilkokul programlarına girmiş olup bazı programlarda sadece tarih ve coğrafya dersleri yer almıştır (Öztürk, 2015, s. 26).

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte ülkemizin sosyal bilgiler anlayışında önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Bu açıdan incelendiğinde tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri 1924, 1926, 1930, 1932, 1936 ve 1948 programlarında tek disiplin anlayışına dayalı ayrı ayrı okutulmuş olduğu görülmektedir (Sönmez, 2005; Öztürk ve Otluoğlu, 2005).

Türkiye’de disiplinler arası ve bütünleşmiş bir vatandaşlık eğitim programının geliştirilmesine yönelik ilk çalışmalar, ABD’de yeni sosyal bilgiler hareketinin ortaya çıktığı 1960’lı yıllara dayanmaktadır. 1962 Yılı İlkokul Program Taslağı’nda tarih, coğrafya ve vatandaşlık dersleri, ‘Toplum ve Ülke İncelemeleri’ adı altında birleştirilmiştir. Bu ders, 1968 programında ‘Sosyal Bilgiler’ adını almıştır (Öztürk, 2015, s. 27). Sosyal bilgiler dersi 1968 yılından itibaren ilkokullarda, 1975-1976 öğretim yılında tüm ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır. 1985-1986 öğretim yılında ise ortaokullardan kaldırılan bu dersin yerine 1998’e kadar Millî Tarih ve Millî Coğrafya dersleri okutulmuştur. Sosyal bilgiler dersi Nisan 1998 tarih ve 2487 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanan program çerçevesinde ilköğretim okullarında yeniden okutulmaya başlamıştır (Safran, 2008, s. 14). Bu döneme kadar Sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya ve yurttaşlık konularındaki bilgilerin ezberlenmesi

olarak görülmüş ve bireyin yaratıcılık, iletişim gibi becerilerini geliştirmede yetersiz kalmıştır. Bu ve benzeri sınırlılıkları gidermek üzere, 1998 yılından itibaren, dünyadaki gelişmeler dikkate alınarak, yoğun program geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar 2005 yılında tamamlanmıştır. Tematik öğrenme, problem çözme ve işbirlikçi öğrenmeye dayalı sosyal yapılandırmacılığı esas alan bu program, 2005-2006 eğitim öğretim yılından beri uygulamaya konmuştur.

2.4. Sosyal Bilgiler Dersinin Amacı ve Önemi

Sosyal bilgilerin en önemli amacı etkili vatandaş yetiştirmektir. Etkili vatandaş, yaşadığı toplumun kültürünü özümsemiş ve bunu geliştirme anlayışına sahip bireylerden meydana gelmektedir. Ulusların kendi devamlılıklarını sürdürebilmeleri, etkili vatandaş yetiştirmesi ile mümkün olabilecektir. Ülkemizde ilköğretim çağına gelmiş çocuklara vatandaşlık bilgisi ve yaşam için gerekli değer, tutum ve davranışlar sosyal bilgiler dersinde öğretilmektedir. Bu gelişim çağındaki çocukların tarih, coğrafya, psikoloji gibi sosyal bilim disiplinlerine ait bilgileri ayrı dersler olarak kazanması daha zor görülmektedir. Sosyal bilimlerdeki sorunlar tek bir nedene bağlı değildir, aksine o soruna etki eden pek çok neden vardır. Bu nedenle, olayların farklı boyutunu görmesi bakımından sosyal bilgiler öğrencilere bir bütünlük içerisinde verilmelidir. İlköğretim çağında edinilen bilgilerin, becerilerin ve kazanımların sonraki yıllarda da etkisini devam ettireceği düşünüldüğünde, bu dönem içerisinde geleceğin büyükleri olacak çocuklarımıza sosyal bilgiler dersinin öğretilmesinin stratejik öneme sahip olduğu daha iyi anlaşılmaktadır (Safran, 2015, s.15; Sönmez, 1997, s.5).

Sosyal bilgiler, çocuğun içinde yaşadığı toplumsal hayatla yakından ilişkilidir. Bu sebeple çocuklara bu derste özellikle içinde bulunduğu toplumsal hayatı, geçmişi, bugünü ve geleceği ile yakından tanınması sağlanacaktır (Binbaşıoğlu, 1987, s.40). Bu ders sayesinde öğrenciler, bireyin yaşamında karşılaşacağı sorunlara çözüm üretebilmesi için bireyi hayata hazırlanmayı, günümüzün toplumsal sorunlarını tanıyarak ve geçmişten yararlanarak bu olaylardan nasıl ders almaları gerektiğini, sosyal insan ve vatandaş olarak görev ve sorumluluklarını öğrenmektedir (Savaş ve

Ünüvar, 1999, s. 3). İbret, Karasu Avcı ve Recepoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada en fazla yaşanan toplumsal sorunlardan birinin eğitim ile ilgili olduğu belirlenmiş ve toplumsal sorunların çözümüne ilişkin en fazla topluma değerlerin kazandırılması, bireylerin bilinçlendirilmesi, geçmişin iyi öğretilmesi gibi sosyal bilgiler dersinin amaçlarını kapsayan çözüm önerileri ortaya konulmuştur. Dolayısıyla, sosyal bilgiler toplumsal ihtiyaçlara cevap vermesi bakımından oldukça önemli bir derstir.

Sosyal bilgiler dersi, öğrencinin sosyo-ekonomik, çevresel, kültürel, yerel ve küresel bağlamda, kendisini, yakın çevresini, toplumunu, ülkesini ve dünyayı tanınması ile sorunlara çözüm üretmesi açısından ve sosyal hayatla doğrudan ilişkili bu dersin, birey ve toplum açısından büyük önem taşır (Kulantaş, 2007, s. 13). Sosyal bilgiler dersi, bireylerin sosyal ve kültürel yaşantılar edinmeleri, bu konuda birikim ve deneyim sahibi olmalarını sağladığı için bu derste öğrenciler, hem yaşadıkları toplumun geçmişini ve bugününü öğrenir, hem de başka toplumlarla ilgili bilgi sahibi olurlar. Kapsamlı bir içeriğe sahip olan bu ders, insanlığın yüzyıllardan bu yana oluşturduğu zengin kültürel birikimlerini tanıma olanağı vermektedir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002, s. 40).

Sosyal bilgiler öğretiminin temel amacı, geleceğin etkin yurttaşlarında karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin sağlanmasıdır. NCSS, 1970 yılında yayınladığı öğretim kılavuzunda sosyal bilgiler programına yönelik dört hedef tavsiye edilmiştir (Barth ve Demirtaş, 1997 Akt: Öztürk, 2015, s. 7). Bunlar;

1. İnsanın geçmiş, bugün ve gelecekteki durumuna ilişkin bilgi edinme becerisini geliştirme,
2. Bilgiyi işleme için gereken becerileri kazandırma,
3. İnanç ve değerleri yorumlayabilme becerisini geliştirme,
4. Vatandaş olarak aktif sosyal katılım için bilginin uygulamasıdır.

Sosyal bilgiler dersinin amaçları; yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları, toplumda insanların birbiriyle olan ilişkileri, yurdu ve dünyayı tanıma becerilerini geliştirme,

ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirme açısından dört başlık altında toplanmıştır (Erden, 1996, s. 31).

Binbaşıoğlu'na (1987, s. 42) göre sosyal bilgiler dersinin en önemli amacı, öğrenciye “Toplumsal kişilik” kazandırmak aynı iyi bir yurttaş olmasını sağlamaktır. İyi bir yurttaş olma amacı, kişinin görev ve sorumluluklarını bilmesi, çevresine ve çevresindeki olaylara karşı bilinçli davranmasıdır.

Sosyal bilgiler, vatandaşlık, sosyalleşme ve vatanseverliği geliştirmeyi hedeflemektedir. Programlar, dayandığı temel felsefe açısından bilgilerin kazanılmasının, konuların ve öğretmenin temel alındığı geleneksel yaklaşımların yerine öğrenci merkezli, problem çözmeye dayalı, duyuşsal niteliklere, değerlere önem veren yeni yaklaşımlara dayanmaktadır (Paykoç, 1995, s. 46).

Sosyal bilgiler değişen ülke ve dünya koşullarında bireyleri problemlere çözüm üretebilen, kararlı, etkin, demokratik, vatandaşlar yetiştirme amacıyla sosyal bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri birleştirerek oluşturulmuş bir öğretim programıdır (Öztürk, 2015, s. 4).

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan ve yürürlükte olan sosyal bilgiler öğretim programında bu ders kapsamında, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin yaşadığı topluma uyum sağlamaları gereğini yerine getirerek, öğrencilere bu bilgi birikimini günlük yaşamda da uygulayacakları donanımların kazandırılmasının amaçlandığına yer verilmiştir (MEB, 2005, s. 46). Yenilenen 2005 ilköğretim programında 4. sınıftan başlayarak, 7. Sınıfın sonuna dek öğretimi öngörülen sosyal bilgiler dersleri sonunda öğrencinin kazanması istenen nitelikler, bir başka deyişle sosyal bilgiler dersinin genel amaçları aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:

7. Sınıf sonunda öğrenci;

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin, ilgi, istek ve becerilerinin farkına varır.

2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, milli bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
3. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini tanır; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya hevesli olur.
4. Hukuk kurallarının herkes için geçerli olduğunu, bütün kişi ve kuruluşların yasalar karşısında eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçlerini anlayarak ulusal bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini kavrayarak insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
7. Bilgiyi uygun ve farklı biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslar arası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin önemini kavrar.
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal hayattaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
10. Farklı dönem ve mekanlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyar, değişim ve sürekliliği algılar.
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanır.
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme de bilimsel ahlakı gözetir.
13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
14. Katılımın önemine inanır, bireysel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.

15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'sindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzene koyar.
16. Farklı dönem ve yerlerdeki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincine sahip olarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir (MEB, 2005, s. 6).

Sosyal bilgiler dersinin amaçları incelendiğinde, öğrenciyi her bakımdan geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Bu sebeple sosyal bilgiler dersi; Türkiye Cumhuriyetine bağlı, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı ve bu ilkeler ışığında davranan bilinçli yurttaşlar yetiştirme, içinde yaşadığı topluma uyum sağlama, çevresinde olan olayları ve olguları anlama ve geniş bir bakış açısı ile değerlendirebilme ve bilimsel araştırma yapabilen, soyut ve sosyal düşünebilen çağdaş bireylerin yetiştirilmesi açısından önemlidir. Bu amaçlar, sosyal bilgiler dersinin eğitim sistemimiz için sahip olduğu önemin derecesini göstermektedir.

2.5. Motivasyon Tanımı

Motivasyon, İngilizcede motive ve Latince movere sözcüklerinden gelmektedir. İngilizce ve Latince bu iki sözcük de hareket etmek, eylemde bulunmak anlamına gelmektedir. Motivasyon, organizmayı harekete geçiren, hareketi devam ettiren ve olumluya yönelten, üç temel özelliğe sahip, içerisinde istekleri arzuları gereksinimleri dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2008, s. 152; Cüceloğlu, 2005, s. 229; Eren, 1989, s. 388). Türkçe'de ise motivasyon kelimesi (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011) tarafından isteklendirme ve güdülenme olarak tanımlanır (TDK, 2011). Can (2009) güdülenmenin istek duyma durumu olduğunu, güdünün ise bu isteği uyandıran fizyolojik veya psikolojik dinamik güç olduğunu, davranışın ise bir ihtiyaç halinde ortaya çıkan güdünün bu ihtiyacı giderme doğrultusunda bireyi güdülemesi ile oluştuğunu ortaya koymaktadır.

Psikolojik bir olgu olan motivasyonun farklı açılardan ele alınmış olması, kavrama ilişkin farklı tanımların üretilmesine neden olmuştur (Karakaya ve Ay, 2007; Kulpcu, 2008). Kavram özellikle liderlik, yönetim ve psikoloji alanında ilgi odağı olmuştur (Srinivasan, 2008). Williams ve Burden (1997), motivasyonu, bilinçli bir karar vermeye ve önceden belirlenmiş bir amaca ulaşmak için devamlı entelektüel veya fiziksel bir çaba ortaya koyan bilişsel ve duygusal uyarılma hali olarak tanımlarlar. Motivasyon, davranışı hedefe yönlendiren ya da bir amaç doğrultusunda davranışı harekete geçiren güç olarak ifade edilebilmektedir (Öztürk ve Dündar, 2003). Ormrod (2013) motivasyonun bireyi bir eyleme yöneltmesinin yanı sıra bir eylemi yapmayı sürdürmesini sağlayan içsel güç olduğunu vurgular. Bir diğer tanımda ise motivasyon, yeni bilgi edinme ya da öğrenmede bireylerin gösterdikleri ya da sahip oldukları içsel arzulardır (Lin, 2013, s. 41). Dörnyei'nin (1994, s. 78) motivasyon tanımına göre, bireylerde içselleşerek dinamik bir şekilde gelişen ve kümülatif bir nitelik gösteren heyecan ya da uyarılma duygusuyla alakalıdır. Vallerand ve Thill'e (1992, s. 18) göre, motivasyon, başlama, yön, şiddet ve davranış sürekliliğini sağlayan iç veya dış güçleri tanımlamak için kullanılan varsayımsal bir yapıdır. Diğer bir tanımda ise motivasyon, bireyin yapacağı işte başarılı olmasını destekleyen ve çalışanların performansını doğrudan etkileyen güçtür (Özdemir ve Muradova, 2008). Schunk, Meece ve Pintrich (2013) ise motivasyonu, amaca dayalı etkinlikler vasıtasıyla davranışı teşvik etme ve devam ettirme süreci olarak tanımlamışlardır. Dilts (1998) ve Lumsden (1994) de motivasyonu, bir hedefe dönük olarak davranışı uyaran, sürdüren ve yönlendiren bir güç şeklinde ifade etmektedir. Harmer (2001) motivasyonu eğer hedef yeterince çekiciyse birisini harekete geçirmeye cesaretlendiren bir tür içsel dürtü olduğunu vurgulamaktadır.

Motivasyonla ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde motivasyon ile ilgili yapılan tanımlamaların şu ortak özellikleri taşıdığı görülebilir (Crane, 1979, s. 61; Steers ve Porter, 1991):

- Davranışa yol açan ihtiyaç ya da arzuları yaratan içsel bir durum
- Davranışın kendisi ya da dürtü

- Amaca ulaşma
- Davranışı pekiştirici ya da tamamlayıcı geribildirim

Motivasyon tanımı üzerinde çeşitli kişi ve kuramlar, psikolojik ve fizyolojik açıdan konuya açıklık getirmeye çalışmışlardır. Yapılan tanımlardan bazı genellemeler ortaya çıkmıştır. Pek çok çağdaş kuramın ortak görüşü, motivasyonun, var olan gerilimi ortadan kaldırmak için organizmayı denge kurulana kadar harekete geçiren nedenler olduğu şeklindedir (Arı, Üre ve Yılmaz, 1999, s. 169).

2.6. Motivasyonu Sağlayıcı Araçlar

Motivasyonun ana amacı çalışanları, istekli ve verimli kılmaktır. Ancak, bir kişi için özendirici bir motivasyon aracı başkası için bir anlam taşımayabilir. Bu nedenle özendirici araçlar, kişilerin değer yargılarına, çevresel faktörlere, kişinin sosyal ve eğitim seviyesine göre farklılık göstermektedir. Özendirici araçların etkililiği hem toplumsal yapıya göre şekilleneceği gibi hem de yöneticinin anlayış ve davranışına da bağlılık gösterebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Kişilerarası farklılıklar nedeniyle güdülenme için ana ilkeler oluşturulmasını zorlaştırır. Değişik insan yapıları, değişik kurum yapıları, motivasyonu sağlamada kullanılabilecek tek tip bir yöntem olmasını olanaksız kılar. Bu yüzden çalışanlarının güdülenmesini sağlamak için bireysel tercihlerin dikkate alındığı ve çok farklı insan tipine göre farklılık gösteren motivasyon araçları uygulanmalıdır.

Motivasyonla ilgili evrensel nitelik taşıyan ve bazı özendirici araçların var olsa da her kişi, her toplum ve her işletme için uygun bir motivasyon modeli oluşturmak oldukça zordur. Bununla beraber geçerliliği kabul edilen ve birçok araştırma ile saptanan, ancak önem sırası değişen faktörler kendi arasında sosyo-ekonomik faktörler, örgütsel ve yönetsel faktörler ve psikososyal faktörler olmak üzere üç sınıfa ayrılabilir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011). Bu başlıklara ilişkin bilgilere ayrıntılı olarak aşağıda yer verilmektedir.

2.6.1. Ekonomik Faktörler

Çalışanları çalışmaya yönelten en önemli motivasyon sağlayıcılardan biri yaşamını sağlayacak bir ücret elde etmektir (Yıldırım, 2006, s. 39). Ücret, hem işletmede üretkenlik ve verimi arttıran bir araç, hem de işgöreni kuruma bağlayan ekonomik motivasyon aracıdır. Yani ücret, işgörenin kuruma giriş nedeni olduğu gibi aynı zamanda onun kurumda devamlı çalışma sebebini de oluşturur. Dahası, işgörene yüksek ücret ödendiğinde bulunduğu grup veya toplum içinde sosyal statüsü yükselmekte ve saygınlık kazanmaktadır (Ergül, 2006).

İnsanlar gösterdikleri çabanın karşılığı olan bir ücret almak isterler. Bireyin aldığı ücretten memnun olmaması kendisini kötü hissetmesine neden olur, iş verimini etkiler dahası bireyin kuruma karşı yabancılaşmasına sebep olur. (Fındıkçı, 1999, s. 73). Öğretmenlerin işlerine karşı istekli olmaları ve daha verimli çalışabilmeleri bakımından belki de ilk çözüme kavuşturulması gereken mesleğin maddi çekiciliğini artırmak olacaktır. Aldığı maaş ile nasıl geçinebileceğinin hesabını yapmaya çalışan bir öğretmenin işine istenen düzeyde güdülenmesi güçtür. Bunun yanı sıra kişisel ve mesleki gelişme için ilgi duyduğu çeşitli etkinliklere katılmak ya da sinema, tiyatroya gitmek; ailesi ile birlikte dışarıda bir akşam yemeğine çıkmak, iyi bir tatil yapmak gibi para gerektiren ihtiyaçları da olacaktır. Dolayısıyla bu gibi gereksinimlerini karşılayamayan öğretmenlerin kendilerini işe vermeleri de zor bir durumdur (Sağlam, 2007, s. 66).

2.6.2. Psiko-Sosyal Faktörler

Motivasyon araçları içerisinde psiko-sosyal araçların rolü çok büyük önem taşımaktadır. Dünya üzerindeki faaliyetlerin tümü bireylerin daha güzel ve daha rahat bir şekilde hayat sürmesini amaçlamaktadır. Psiko-sosyal motivasyon araçları kişilerin içsel yapılarındaki ihtiyaçları karşılamaktadır. Mutsuz ve huzursuz bir ortamda çalışanın iş verimi ve başarı sağlamasından bahsetmek çok zordur. Çalışanların güdülenmesine etki eden psiko-sosyal faktörler; çalışmada bağımsız olma, sosyal katılma, değer ve statü, gelişme ve başarı, çevreye uyum, öneri sistemi,

psikolojik güvence, sosyal uğraşlardır (Alkış, 2008; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003, s. 156). Kişilerin, mensubu bulundukları toplum hayatında takdir edilmeye ve övülmeye ihtiyaç duydukları ve bireylerin bazen para ile ödüllendirmektense, iyi yaptıkları bir iş sonrasında onları herkesin içinde tebrik ve takdir etmenin daha önemli olduğu belirtilmektedir. Hagemann'a (1997, s. 73) göre değerli olma duygusu temel motive edici etkindir. Çünkü, onaylanma ve tanınma ihtiyacını doyurur. İlgi göstermek ve geri bildirim vermek özellikle kuruma yeni iş gören alınırken ve eğitilirken başlı başına önem taşır. Kişinin çalıştığı kuruma karşı gerçek düşüncesini oluşturmada ilk izlenimler çok önemlidir. Bu yüzden öğretmenlere, özellikle de göreve yeni başlayanlara yaptıkları işlerin sonuçları hakkında bilgi vermek (teşekkür etmek, takdir etmek, cesaretlendirmek, övmek) onlarla iyi ilişkiler içinde olmak ve ilgilenmek, okul için önemli olduklarını hissetmelerini sağlayacak ve görevlerini istenen düzeyde yerine getirmeleri için motive edecektir. Yapılan işin takdir edilmesi, nitelikli çalışan olarak kabul edilme herkes için etkin bir doyum hissi sağlar. Bundan dolayı, çeşitli ödüllerin, takdimnamelerin özel toplantılar düzenlenerek herkesin gözü önünde verilmesi ve hatta bunun kamuoyuna duyurulması sosyal statünün kazanılmasında etkilidir (Sağlam, 2007, s. 72; Eren, 2001, s. 513).

Psikolojik güvence ise çalışanların iş yaşamında motivasyonu sağlayan temel kavramlardan biridir. Güven, belli bir iş çevresine veya iş şartlarına uymaktan doğan kendine güven hissidir. Bir örgütte bir iş gören, ne yapacağını, nasıl yapacağını, kimle çalışacağını ve ne kadar başarı sağlayacağını bilincinde çalıştığında kendine güven duygusu önemli ölçüde artacaktır. Böyle bir durumda güven duygusunu astlarına kazandıracak olan yöneticilerdir. Çalışan bireyin işinde başarılı olması iş hayatında duyduğu huzur ve güvenle ilişkilidir. Yapılan birçok araştırmada çalışanlarının motivasyonunun sağlanması için yöneticilerin belli başlı görevlerinin çalışanlarında iyi bir moral sağlamak olduğu vurgulanmıştır (Eren, 2001, s. 513; Örucü ve Kanbur, 2008, s. 87).

Sosyal katılım da çalışanların motivasyonunu sağlayan psiko-sosyal faktörler arasındadır. İnsanlar bazı ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli sosyal gruplara dahil olmak isterler. İnsanlarla etkileşim içinde olmak, dostluk ve arkadaşlık kurmak gibi

bir gruba ait olma ihtiyacının karşılanması bakımından önemlidir. Bu bakımdan çeşitli ihtiyaç içerisinde olan bireylerin bu gereksinimlerini ayrı ayrı tatmin etmek yerine, üyesi olduğu grubun bir ölçüde gereksinimlerini gidermek, bu şekilde grupları motive etmek ve onları kurumun amaçları ile özdeşleştirmek güdülenme hususunda önemli bir yaklaşımdır (Erdoğan, 1996).

2.6.3. Kurumsal- İdari Faktörler

Amaç birliği, yetki ve sorumluluk dengesi, eğitim ve yükselme olanağı, iletişim gibi kurumsal ve idari araçlarla da iş görenlerin motive olmaları sağlanabilir. Aynı zamanda işgörenlere kişisel yetke ve güç kazandırma, adaletli ve sürekli disiplin sistemi yaratma, uygun fiziksel çalışma şartları sağlama da işgörenleri motive etmede kullanılan kurumsal ve idari araçlardandır (Bingöl, 1998, s. 274).

Karar süreci örgütte değişiklik yapma, bir çatışmaya engel olma ve kurum üyelerini etkileme gibi amaçlarla kullanılabilir. Bir okul yöneticisi, okul yönetimine etki eden faktörlerin her birini bir karar organı olarak kabul etmeli, karar sürecine katılmanın önemini bilerek uygulamaya koymalıdır. Çünkü insanlar kendilerini etkileyen kararların alınmasına ne kadar çok katılırlarsa uygulanmasına da o kadar katılırlar. Çalışanların ortak karar vermesini gerçekleştirmek hem çalışanların problemleriyle ilgili gerçekleri daha iyi ve derinlemesine öğrenmelerini sağlar hem de kararın niteliğini arttırmış olacaktır. Bu yüzden, yöneticiler, astlarını ilgilendiren kararların alınmasında, onların düşünce ve isteklerini dikkate almalı ve bu düşüncelerden faydalanmalıdırlar. Bu şekilde birlikte çalışma havası yaratarak biz fikri oluşturulmuş olur. Bu durum güdülemede önemlidir (Bursalıoğlu, 1987, s. 122; Eren, 2001, s.515). Çalışanların, yaptıkları işlerle ilgili geri bildirim veya dönüt almaları motivasyon üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Aynı zamanda kurumların sürekli gelişebilmeleri, belli amaçlar doğrultusunda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların açıkça görülmesi ve anlaşılması ile mümkün olur. Çalışanların bu bilgileri duyması, görmesinin yansırı bunları anlaması, benimsemesi, içselleştirmesi ve devamlılık göstermesi de gerekir. Bunların tümü ise kurum içindeki iletişim sisteminin etkililiğine ve işlevselliğine bağlıdır (Türkel, 1998).

Eğitim ve yükselme olanağı açısından bakıldığında çalışanlar, görev yaptıkları yerlerde yükselme olanakları isterler ve bu yüzden işleri iyice öğrenip tecrübe kazandıkça, iş tekdüzeleşecek, git gide mevkilerindeki yetkilerini ve sorumluluklarını yetersiz bulacakları için, daha yüksek yetki ve sorumluluklarla çalışmayı arzulayacaklardır. İşinde ilerleme veya yükselme fırsatı yakalayamayan yöneticilerin çaba ve istekleri düşecektir. Bu durumda, yükselme görev yapılan yerde bir teşvik yani motivasyon aracıdır (Eren, 2011, s. 549).

2.7. Motivasyon Teorileri

İlgili alan yazın incelendiğinde motivasyon kavramına yönelik içerik ve süreç kuramlarının geliştirildiğini görmekteyiz. İçerik kuramları bireyleri güdüleyen ögeleri incelerken, süreç kuramları ise motivasyonu oluşturan ögeleri ve bu ögeler arasındaki etkileşimi incelemektedir (Hitt, Miller ve Colella, 2006). Motivasyonuna yönelik olarak geliştirilen içerik kuramlarından en önemlileri Maslow'un İhtiyaçlar Kuramı, Alderfer'in ERG Kuramı, McClelland'ın İhtiyaç-Kazanım Kuramı ve Herzberg'in Çift Faktör Kuramıdır. Süreç kuramlarından bazıları ise Beklenti Kuramı, Eşitlik Kuramı ve Hedef Koyma Kuramıdır (Hitt vd., 2006; Hoy ve Miskel, 2010; Ivancevich ve Matteson, 1990).

2.7.1. Kapsam Teorileri

Bireyi güdüleyerek harekete geçiren ve yönlendiren veya davranışını yavaşlatan ve durduran bireysel faktörleri inceleyen kuramlardır. Mullins'e (2002, s. 426) göre, kapsam kuramları, insanların güdülerini ve bunların göreceli güçleri ile insanların bu güdülerini doyurmak için çabaladığı hedefleri tanımlamakla ilişkilidir. Başka bir deyişle, kapsam kuramları, ihtiyaçların doğasına ve insanları güdüleyen şeylerin ne olduğuna önem vermektedir. Motivasyonda klasik yaklaşımlar olarak nitelenen kapsam kuramları, literatürde "içerik kuramları" olarak da kullanılmaktadır.

2.7.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Kuramı

İnsan gereksinimlerini ilk olarak bilimsel açıdan değerlendirip inceleyen ve güdüleme hususunda ışık tutan bilim insanı Amerikalı Abraham H.Maslow'dur. Maslow'un İhtiyaçlar Kuramı, motivasyon ve ihtiyaçlarla ilgili olarak dünyada en yaygın biçimde tanınan motivasyon kuramıdır (Eren, 2001, s. 30; Porter, Bigley ve Steers, 2003, s. 6). Bu kuram, insan ihtiyaçlarının genellikle başlayarak kendini gerçekleştirme il tamamlanmakta olan hiyerarşik bir düzlemde gerçekleştiğini, karşılanmayan ihtiyaçların insanları o ihtiyaca odaklanmaya yönelttiğini ve üst düzey ihtiyaçların birey tarafından hissedilebilmesi için alt düzeydeki ihtiyaçların önemli ölçüde karşılanması gerektiğini savunur (Hoy ve Miskel, 2012). Bu kurama göre, insanları davranışa yönelten ve bir açıdan motive eden temel gereksinimler; "fizyolojik, güvenlik, ait olma ve sevgi (gruba dâhil olma), saygı görme ve kendini gerçekleştirme" olup, bunlar aşağıdaki gibi açıklanabilir (Şimşek ve Çelik, 2009, s. 68- 69):



Şekil 1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi (Hoy ve Miskel, 2012)

Temel Fizyolojik İhtiyaçlar: İnsanın varlığını sürdürebilmesi ve fizyolojik yapısında belirli bir dengeyi tutturup sürdürebilmesi için belirli aralıklarla karşılamak durumunda bulunduğu nefes alma, beslenme, barınma, giyinme, dinlenme ve

varlığını sürdürme anlamında cinsel gereksinimlerini karşılama gibi temel ihtiyaçları kapsarlar. Bu ihtiyaçlar tatmin edilmediği sürece insan, bu fizyolojik gereksinimler tarafından baskı altına alınmakta ya da tüm diğer gereksinimler önemini kaybederek, insan tekrar bu dürtüleri tatmin etmeye yönelmektedir (Maslow, 1970, s. 37). Temel fizyolojik ihtiyaçlar; örgüt ortamında ısı, nem, gürültü ve ışık durumunun uygunluğu ile bireyin varlığını insanca sürdürebilmesi için yeterli düzeyde bir satın alma gücünün sağlanması şeklinde yansır.

Güvenlik İhtiyacı: Maslow fizyolojik ihtiyaçların belli ölçüde tatmin edilmesinden sonragüvenlik ihtiyacının ortaya çıkacağını vurgulamıştır. Kendini koruma, istikrar, güven duyma, korku, kaygı ve karmaşa gibi güvenliğini tehdit eden unsurlardan kaçınma gibi birçok faktör sayılabilir. Fizyolojik gereksinimlerde olduğu gibi bu ihtiyaç karşılanmadığında bireyin davranışını yönlendirerek, bireyi tamamen bir güvenlik arayışı mekanizması haline getirebilmektedir (Maslow, 1970, s. 40).

Bağlanma (Aidiyet) İhtiyacı: “Fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerinin her ikisi de iyi doyurulduğunda, sevmek, sevilme, ait olma gereksinimlerini ortaya çıkar. Bu durumu yaşayan birey, bir arkadaş, bir sevgili, bir eş veya çocuğa yönelik yokluğu daha önce hiç olmadığı kadar fazla hissedecek, yani ailesi ya da bir grup içinde insanlarla duygusal bağın açlığını duyumsayacak ve bu gereksinimini karşılamak için daha fazla çaba harcayacaktır Kurum ortamında bu ihtiyaçlar; bireyin çalışma arkadaşlarıyla iyi ilişkiler geliştirme, bir çalışma grubuna katılma ve üstleriyle olumlu ilişkiler kurma arzu ve beklentileri şeklinde ortaya çıkarlar. Eğitimciler için arkadaşlık ilişkileri, bazı topluluklara üye olmak, okulun bir üyesi olmak bu ihtiyacı tatmin eder (Maslow, 1970, s. 41).

Saygı Görme İhtiyacı: Bu gruptaki ihtiyaçlar, insanın olumlu kişisel imaj sahibi olması ve başkalarından ilgi, takdir, kabul ve saygı görme istek ve beklentileriyle ilişkilidir. Örgüt ortamında ise, itibar ve saygı görme gereksinimleri; tanınma, kişinin sahip olduğu sorumluluklarda artış, yüksek bir statüye sahip olma ve örgüte katkıda bulunma gibi istek ve beklentileri yansıtır. Saygı ve mevki ihtiyacı eğitimcileri

kontrol, otonomi, çevresine karşı saygı gösterme ve çevresinden saygı görme ve işinde yeterlilik sahibi olma anlayışına iter (Hoy ve Miskel, 2012, s. 130)

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en üstte yer alan bu ihtiyaç kategorisi, bireyin sahip olduğu bilgi, yetenek ve becerilerini kullanarak arzuladığı şeyin (teknisyen, sanatçı, bilim adamı, iş adamı vb.) en iyisini olma doğrultusundaki arzu ve beklentilerini ifade eder. İş hayatındaki bu gibi ihtiyaçlar; bir kimsenin sahip olduğu potansiyelini bilip geliştirmesi, iş yapma beceri ve yeteneğini geliştirmesi ve iyi bir eleman haline gelmesi ile ilgilidir. Bireylerin kendilerini gerçekleştirme ihtiyaçları; yönetim tarafından çalışanlara kendilerini geliştirme, yaratıcılıklarını ortaya koyma ve ilerleme için eğitim fırsat sunmakla, örgüt içinde önemli ölçüde karşılanabilir (Maslow, 1970).

Kendini gerçekleştirme ihtiyacı eğitimcileri yapabileceklerinin en iyisi yapmaya yönlendirir. Bu ihtiyaç diğerlerinden daha nadir ortaya çıkar ve bunun nedeni de pek çok bireyin hala alt seviyelerdeki ihtiyaçları konusunda endişelenmeleridir. Buna rağmen, Maslow (1970) açıkça okul gibi örgütlerin ihtiyaç tatmininde en üst seviyelerde yer almaları gerektiğini ve bunun nedeninin kendini gerçekleştirmeyi en iyi yapabilecek bireylerin öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler olduğunu savunur (Hoy ve Miskel, 2012, s. 130).

“Kendini gerçekleştiren bireyler temel olarak şu özellikleri göstermektedir: Gerçeği daha iyi ve yalın şekilde algılar ve gerçekle daha rahat ilişkiler kurarlar. Kendilerini, başkalarını ve doğayı olduğu gibi kabul ederler. Davranışlarında sadelik ve doğallık gösterirler. Sorunların kendisine odaklanırlar. Yalnızlığa gereksinim duyarlar. Kültürden ve toplumdan bağımsızlık arzu ve eylemi içindedirler. Yaşamı sürekli şekilde yeniden yaşarlar. Kendilerini zirveye çıkaran deneyimler yaşarlar. İnsanlığa yönelik özdeşim, yakınlık ve ilgi duyarlar. Kişilerarası gerçek ilişkilere önem verirler. Demokratik kişilik yapısına sahiptirler. Amaçlarla araçları ayırabilme ayrıca iyi ve kötü arasındaki ahlaki ayrımı tanımlama becerileri vardır. Şakayı kaldırır ve buna yönelik olumlu bir tutum sergilerler ve yaratıcıdır.” (Maslow, 1970).

2 7.1.2. Alderfer'in ERG Teorisi

Maslow'un İhtiyaçlar Kuramına benzer yönleri olan Alderfer'in ERG Kuramı existence/varoluş, relatedness/ilişki kurma, growth/gelişme insanların hiyerarşik olarak düzenlenmiş ihtiyaçlar tarafından güdülendiklerini ifade etmektedir. Fakat

Alderfer, Maslow'dan farklı bu ihtiyaçları var olma, ilişki kurma ve gelişme olarak üç başlık altında gruplandırmıştır. Aynı zamanda Alderfer'in kuramına göre, bir ihtiyaç doyum düzeyine ulaşsa dahi hiyerarşik düzlemde bir üstte bulunan ihtiyaç doyurulamadıkça bir önceki ihtiyaç motive edici baskın etken olabilir (Hitt vd., 2006).

Varlık Sürdürme: İnsanın devam ettirmesi ve varoluşunu devam ettirmesini sağlayıcı maddesel niteliğe sahip fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerini kapsamaktadır (Mullins, 2002, s. 430). Varoluş gereksinimi, insanın varoluşuyla ilişkisi olan ve Maslow'un kuramındaki ilk iki basamağında olan fizyolojik ve belli başlıgüvenlik gereksinimlerine karşılık gelmektedir (Porter vd., 2003, s. 8). Alderfer'e göre bunlar büyük ölçüde çalışma karşılığında kazanılan para ile giderilir.

İlişki: Bireyin kendisi için önemli olan diğer insanlarla ilişkide bulunma isteklerini belirtir. Açık bir iletişim, başka bireylerle duyguların ve düşüncelerin paylaşımıyla doyurulmasını kapsar. Ayrıca, Maslow'un kuramında yer alan sevgi ve ait olma gereksinimi ile başkalarından gelen geri dönütleri kapsayan saygı gereksinimine karşılık gelmektedir. Bununla birlikte Alderfer, ilişki kurma gereksiniminin eleştirisiz samimiyetten çok, açık, doğru ve dürüst etkileşimle tatmin edildiğini vurgulanır (Johns ve Saks, 2001, s. 139).

Gelişme: Bireyin kendisi ya da çevresi üstünde yaratıcı, üretici etkiler yapması, yeteneklerin kullanması, yeni beceriler geliştirmesi isteklerini içerir. Gelişme gereksinimi Maslow'un kuramında geçen kendini gerçekleştirme gereksinimini içermekte ve aynı zamanda başarı ve sorumluluk niteliğini içeren saygınlık gereksiniminin bir yanını içine almaktadır (Johns ve Saks, 2001, s.139).

Görüldüğü üzere; Alderfer (1972)'in kuramı, Maslow (1943)'un gereksinimler hiyerarşisi kuramının bir anlamda yeniden incelenmiş halidir. Bu durumda, var oluş ve ilişki kurma gereksinimlerin doyuma ulaştıkça kendilerinden bir sonraki gereksinimler muhtemelen daha fazla arzulanmaya başlanacaktır. Yalnız gelişme gereksinimleri karşılanmaya çalışıldığı ölçüde daha çok arzulanacaktır. Kuramın

Maslow'dan farkı ise, ihtiyaçların burada somutluk durumlarına göre sıraya konulmuş olmasıdır. Bundan dolayı, bir üst düzeydeki gereksinimi karşılamak güçleştğinde bir alt düzeydeki gereksinim kümesi daha çok istenecektir. Çünkü bu kurama göre, daha ayrılmış, daha az somut hedefleri kazanamayanlar daha somut amaçlara yönelirler. Gerçek istek böylece doyurulmuş olmaz, ancak daha somut olanı onun yerine geçmektedir (Onaran, 1981, s. 39). ERG teorisi, bireylerin ihtiyaçlarını tatmin etme durumuyla ilgili olarak ihtiyaçlar hiyerarşisinin alta ve üste ilerleyebileceklerini ve iki taraflı hareket edebileceklerini öne sürmektedir (Eren, 2001).

2.7.1.3. McClelland'ın Başarı Gereksinimi Kuramı

David McClelland'ın Başarı Güdüsü Teorisi, Henry A. Murray'ın 1938 yılında öne sürdüğü ve insan davranışlarının sebebini oluşturduğunu açıkladığı 20'nin üzerindeki bir dizi gereksinimden sadece başarı, güç ve bağıllık (yakın ilişki) gereksinimlerini içine alan kuramdır. McClelland üç gereksinimden genel olarak başarı gereksinimi konusunda ağırlıklı çalışmış olsa da, birçok araştırmasında bu üç gereksinimi beraber test etmiştir (Özer ve Topaloğlu, 2008). McClelland'ın Başarı Gereksinimi Kuramı, motivasyonun sabit bir hiyerarşik düzende oluşmadığını, aksine insanların güdülenmeyi öğrenebileceğini ve bireyleri motive eden etmenlerin değişebileceğini savunmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012).

Yakın İlişki İhtiyacı: Yakın ilişki ihtiyacı, bireyin yaşamını yalnız başına devam ettiremeyeceği ve toplumsal niteliğe sahip olmasından hareket ederek, diğer birey ve gruplarla ilişki içinde bulunacağına vurgu yapmaktadır. Bir birey zamanının büyük bir çoğunluğunu çevresiyle ve diğer insanlarla nasıl daha yakın ve samimi bağlar oluşturabileceğini düşünerek geçiriyorsa, bu bireyin bağlanma ihtiyacı da o ölçüde yüksektir. Bu ihtiyacı güçlü olan birey, bireylerarası ilişki kurmaya ve geliştirmeye yönelebilir (Keser, 2006, s. 31)

Güç Kazanma İhtiyacı: McClelland (1969), güç gereksinimini; başkalarını etkileme araçları vasıtasıyla kişinin doyuma ulaşma eğilimi olarak değerlendirmektedir (Özer

ve Topaloğlu, 2012). Güçlülük gereksinimi, başkaları üzerinde nüfuz kullanma arzusu, başka kişilerin kontrolü, insanlarla etkileşim biçiminde kendini göstermektedir. Güç ihtiyacı fazla olan kişiler, birilerini yönetmekten, bulunduğu konumu kullanmak ve insanları etkilemekten büyük haz duyarlar. Başka bir ifadeyle statüsüyle iş yapmayı, etkileyici performansa tercih eden kişiler grubu oluşturmaktadır (Özkalp ve Kirel, 2005).

Başarılı Olma İhtiyacı: McClelland'a göre yüksek başarılı olma ihtiyacı; başarı olma için kişisel sorumluluk ve belirli ölçüde riske girme, sergilenen performansa yönelik yeterli ve zamanında bir dönüt almak amacıyla duyulan kuvvetli arzuyla tanımlanır (Tınaz, 2000, s. 29). Başarılı olma ihtiyacı yüksek olan bireyler, ulaşılması güç hedeflere yönelmekten kaçınmazlar. Bu hedefler uğruna gerekli yetenek ve bilgiyi edinerek kullanmak isterler. Bu yüzden başarılı olma ihtiyacı yüksek bireyler, hedef belirlerken titiz davranırlar (Keser, 2006).

McClelland yüksek başarı güdüsü olan insanların özelliklerini şöyle sıralamaktadır (Özer ve Topaloğlu, 2008):

- Yüksek düzeyde başarılı olma ihtiyacına sahip bireyler, büyük ya da küçük riskler almayarak, başarılarını hesaplanan riske girerek ortaya koyma gereksinimi hissetmektedirler.
- Bu bireyler, hedefledikleri amaç ışığında hangi düzeyde ulaştıklarını anlamak için hızlı ve kesin şekilde bir bildirim alma ihtiyacı duymaktadırlar.
- Bu kişilerin başarıyla mgüdülenmeleri ve başarıdan müthiş haz duymaları çok görülmektedir.
- Bu bireylerin zihinleri devamlı hedeflerindeki işle meşguldürler.
- Başarıya odaklanan kişiler olarak kişisel sorumluluk alma konusunda son derece kararlıdırlar.

McClelland'a göre ihtiyaçlar öğrenilir ve davranışa etkileme potansiyellerine göre kişiden kişiye değişen bir hiyerarşiyi takip ettiğini savunur. İnsanlar yaşamları

boyunca etraflarındaki gelişen bir düzeni takip ederler. İnsanlar yaşam süreçlerinde çevrelerinde gelişen olayları negatif ya da pozitif duygularla birleştirerek öğrenirler. Bununla ilişkili olarak başarı yaşantıları, beraberinde uyanan tatmin hissiyle pekiştirilir. Sonuçta, başarıma ihtiyacı bireyin duygu hiyerarşisinde en üstte yerini almaktadır (Önen ve Tüzün, 2005).

2.7.1.4. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Çift Faktör kuramı Herzberg tarafından geliştirilmiştir. Herzberg modeli, Maslow modeli ile birlikte üzerinde en çok konuşulan motivasyon kuramlarından biridir. Ancak özellikle Herzberg modelinin geçerliliği konusunda fikir ayrılıkları mevcuttur. Model geliştirildiğinden beri farklı zamanlarda, farklı ülkelerde ve farklı gruplar üzerinde denemiş ve modeli öne sürdüğü iki faktör boyutundaki öğeler, zamanla değişiklik göstermiştir. 1959 yılında Herzberg ve arkadaşları, Pittsburg'da 203 mühendis ve muhasebeci üzerinde yapmış oldukları araştırmanın sonucuna göre, kurumda tatmin (doyum) veya tatminsizlik oluşturan etkenlerin olduğunu ileri sürmüşlerdir (Öztürk, 2003, s. 283).

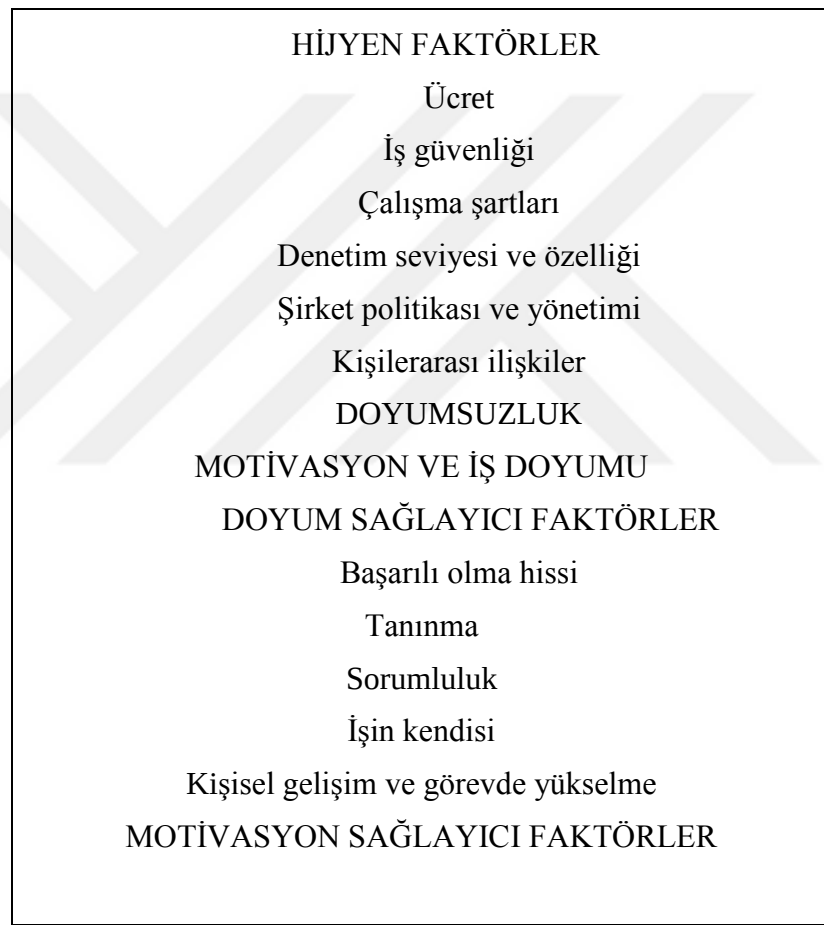
Bu teori birkaç temel varsayıma dayanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012):

- İş tatmini ve tatminsizliğini açıklamada kullanılabilecek iki grup öğe bulunur.
- Motive edici öğeler tatmin oluşturma eğilimi gösterirken hijyen öğeleri tatminsizlik oluşturma eğilimindedir.
- İş tatmini ve tatminsizliği birbirine iki zıt kavram değildir, daha çok birbirinden ayrı öğelerdir.

Herzberg araştırma verilerini dikkate alarak, çalışma ortamındaki faktörleri iki grupta toplamaktadır. Birtakım çalışma etkenlerinin yokluğunun çalışanları tatminsiz hale getirdiğini öne sürmüştür. Bunun yanı sıra, bu faktörlerin varlığı çalışanları nötr bir hale getirmektedir. Çalışanları belli bir tatmin seviyesine ulaşmasına yardım eden bu faktörler, hijyen faktörleridir. Bunlar; işletme politikası ve yönetimi, teknik denetim, denetçilerle karşılıklı ilişkiler, üstlerle karşılıklı ilişkiler, astlarla karşılıklı ilişkiler,

maaş ve ücret, iş güvencesi, kişisel yaşantı, çalışma şartları ve statüdür. Hijyenik bir çevre iş tatminsizliğini önlemesine rağmen gerçek anlamda bir iş tatmini oluşturmayabilir. Diğer faktörler ise motive edici faktörlerdir. Bu faktörlerin varlığı, bireye bireysel başarı duygusu yarattığı için, motive edici

etkiye sahiptir. Bu faktörlerin yokluğu ise bireyin motivasyonunun bozulmasına neden olacaktır. Başarı, tanınma, ilerleme, işin kendisi, gelişme imkânı ve sorumluluk motive edici faktörler arasında yer alır (Eroğlu, 2004, s. 335).



Şekil 2. Herzberg'in çift faktör kuramı (Mullins, 2002)

Eğitimciler, eğitim mesleğini zorlu ve ilginç yapabilmek için meslek öğretimini zenginleştirmeye ve düzenlemeye çalıştıkları zaman her iki faktöründe farkında olmalıdırlar. Aynı zamanda, işlerin doyumsuzluk üretmeye eğilimli yönlerini de ortadan kaldırmalıdırlar (Hoy ve Miskel, 2012).

2.7.2. Süreç Teorileri

Süreç teorileri başlığı altında toplanan motivasyon teorilerinin odağı ise, kişilerin hangi hedeflerle nasıl motive edildikleriyle ilişkidir. Diğer bir deyişle, “belirli bir davranışı gösteren kişinin, bu davranışı tekrarlayıp tekrarlamaması nasıl sağlanabilir?” sorusu, süreç teorilerinin cevaplandırmaya çalıştığı temel sorudur. Süreç teorilerine göre ihtiyaçlar kişiyi davranışa yönlendiren faktörlerden yalnızca birisidir. Bu içsel faktöre ilaveten birçok dışsal faktör de kişinin davranışı ve motivasyonu üzerinde etkilidir (Koçel, 2007, s. 474). Süreç teorileri başlığı altında Vroom’un Beklenti Teorisi, Adams’ın Eşitlik Teorisi, Locke’ın Hedef Koyma Teorisi, Lawler ve Porter’in Geliştirilmiş Beklenti Kuramı incelenmiştir.

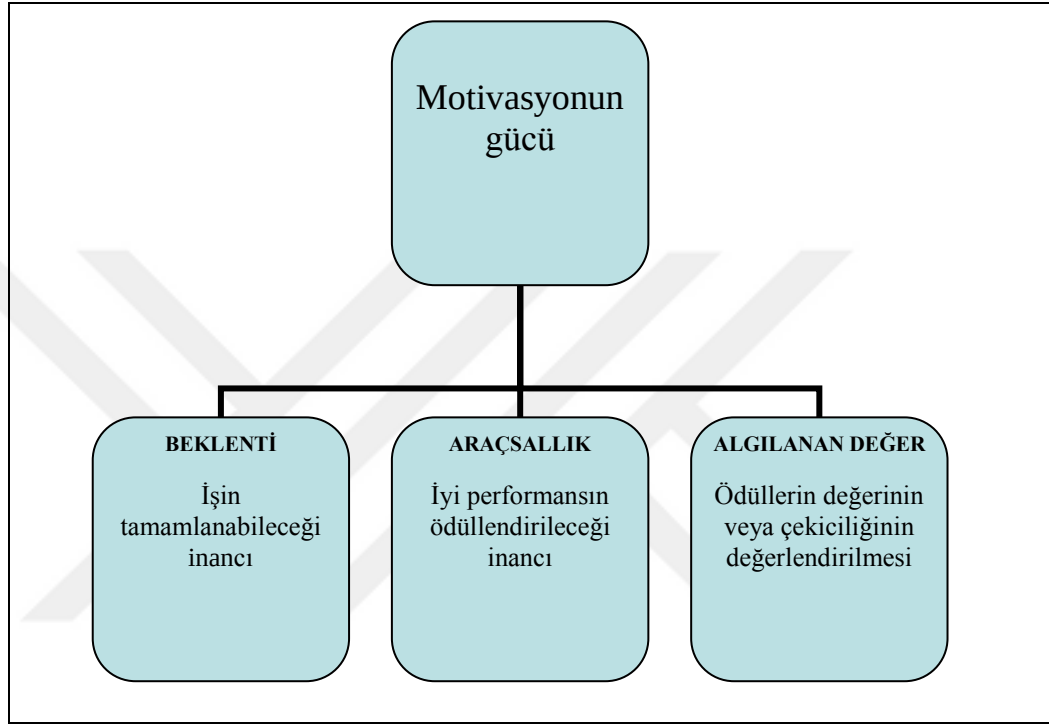
2.7.2.1. Vroom’un Beklenti Teorisi

Süreç kuramlarından Beklenti Kuramı, bireyin çabaladığı sürece başaracağına, başarısının ödüllendirileceğine ve bu ödülün kendisi için önemli bir anlam ifade edeceğine ilişkin inancının, motivasyonun ana belirleyicisi olduğunu öne sürmektedir. Beklenti teorisi iki temel varsayıma dayanır.

Birincisi; bireyler düşünme, mantık yürütme, ve gelecek hakkında öngörude bulunma yeteneklerini kullanarak kurumlardaki davranışlarıyla ilgili karar verirler. Motivasyon bilinçli ve bilişsel bir süreç olup insanlar ürünlerin beklenen değerlerini ve yaptıkları eylemlerden kaynaklı kişisel kayıpları öznel bir biçimde değerlendirirler ve nasıl davranacaklarına karar verirler. İkincisi, davranışı etkilemek için kişisel değerler ve tutumlar, rol beklentileri ve okul kültürü gibi çevresel unsunlar ile ilişki içerisinde olduğudur (Hoy ve Miskel, 2012).

Bu modelin üç temel kavramı bulunur. Bunlardan ilki değer (valence)dir. Valens bir kişinin belirli bir çaba sonucu elde edeceği ödülü arzulama derecesini belirtir. Başka bir deyişle, insanlar kendi çıkarları için neyin faydalı ve önemli olduğunu düşünüyorsa o değerlidir. Bazıları bu gibi bir ödülü çok arzularken, bazıları da böyle bir ödüle hiç değer vermeyecektir, dahası başkaları için, böyle bir ödül, bu kadar çok gayret sarf etmeye değmeyecek bir değeri de ifade edebilir. Sonuçta yüksek valens,

kişinin daha fazla çaba göstermesine neden olacaktır. Değer şu soruyu sorar: Çabalarımın ödülleri hakkında ne hissediyorum? Örneğin, yetenek, otonomi, tanınma, başarı ve yaratıcılık duyguları eğitimciler için değer olarak algılanan iş ürünleridir ve oldukça yüksek düzeyde tatmin sağlarlar (Koçel, 2007; Hoy ve Miskel, 2012).



Şekil 3. Beklenti teorisi (Hoy ve Miskel, 2012)

Bu modelin ikinci temel kavramı beklentidir. Beklenti, iş görenin gösterdiği gayretin sonunda ulaşacağı hedefle ilgili sezgisi ve inancıdır (Başaran, 2008, s. 104). Eğer kişi çaba sarf etmekle belirli bir ödülü elde edebileceğine inanıyorsa (bunu bekliyorsa), daha fazla çaba sarf edecektir. Eğer kişi belirli bir çaba(davranış) ile belirli bir ödül arasında bir ilişki bulamazsa, daha az çaba gösterecektir. Eğer bir kişinin hem valensi hem de beklentisi yüksek ise o kişi motive olacaktır. Kısacası, bütün bilgi, enerji ve yeteneğini kendi arzusu ile yapacak, yani isteyerek çalışacaktır. Beklentide soru şudur: Çok çalışırsam başaracak mıyım? Örneğin, eğer öğretmenler öğrencilerin kendi çabalarıyla kazanımlarını artıracaklarını düşünürlerse oldukça yüksek bir beklenti düzeyinde oldukları söylenebilir (Koçel, 2007; Hoy ve Miskel, 2012).

Bu modelin üçüncü kavramı araçsallık (instrumentality) kavramıdır. İyi bir performans göstermenin dikkat çekeceği ve ödüllendirileceği ile ilgili algılanan olasılıktır. Bireyler performans ve ödüllendirilme arasında önemli bir ilişki algırlarsa, araç olma yüksektir.

Araçsallık sorusu şudur: Başarırsam karşılığında ne alacağım? Eğer öğretmenler sınıflarındaki başarının toplum tarafından öğrenileceğini düşünürlerse araçsallığın yüksek olduğu söylenebilir (Hoy ve Miskel, 2012).

2.7.2.1. Adams'ın Eşitlik Teorisi

Eşitlik Kuramı, kişisel güdülenmenin en önemli belirleyicilerinden birinin, bireyin örgütte kendisine başka çalışanlarla eşit davranıldığına ilişkin inancı olduğunu açıklamaktadır.

Adams'ın 1963 yılında geliştirmiş olduğu bu teoriye göre, çalışanlar kendi ödül ve çalışmalarıyla aynı işi yapan diğer çalışanların ödül ve çalışmalarını karşılaştırmakta ve eşitsizlik halinde ise motivasyonları düşmektedir. Diğer bir deyişle, çalışanın emeğinin karşılığında elde ettiği kazanımlar dengeli ve adil olmalıdır. Bireyin kendisine göre düşünüp hesap ettiği bu dengede, girdiler ve girdi çıktı dengesi, birey için çok önemlidir (Keser, 2006). Adams'ın kuramına göre, çalışanın bilişsel, devinimsel ve duygusal gücüyle ürettiği beceri, bilgi, deneyim, iş için harcanan zaman, eğitim ve benzeri her türlü katkısı çalıştığı örgüt için önemli girdiler olup çalışanın çalışmalarının karşılığında kurumdan sağladığı her çeşit parasal, toplumsal ve ruhsal karşılıklar (ücret, statü vb. gibi) ise kurumun çıktısıdır (Sağlam, 2007). Hoy ve Miskel'e (2012) göre, toplumumuzdaki pek çok birey gibi öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler temel doğrulukla ilgili konularla ilgilenirler. Çalışma hayatında pek çoğumuz yalnızca yapabileceğinin en azını yapan öğretmenler tanırız. Genellikle, işe geç gelirler, öğrencilere az test verirler, hiçbir şey için gönüllü olmazlar ve günün sonunda hızla okulu terk ederler, hatta toplantılardan kaçarlar ve işlerini başkalarının üstüne yıkarlar. Bu durumda, uzun saatler süresince çalışan, okuldan sonra öğrencilere yardımcı olan, her derse çok sıkı hazırlanan, müfredat dışı etkinlikler

düzenleyen genç öğretmenlerin, kendi yaptığı işin yarısını bile yapmayan fakat iki katı maaş alan iş arkadaşlarını gördüğünde nasıl hissedeceklerini tahmin edebiliriz.

Eşitlik teorisi, kendimizi karşılaştırdığımız kişilerle girdi-çıkı düzeylerimizin yaklaşık olarak aynı olması durumunda kendimize eşit davranıldığını düşüneceğimizden bahseder. Fakat bu düzeyler farklılık gösterdiğinde bize adaletsiz davranıldığına inandığımızı ve bir eşitsizlik duygusu geliştirdiğimizi vurgular. Eşitsizlikler sinir bozucudur ve hep onlardan kurtulmanın yollarını ararız. Eşitsizlik duygusunun muhtemel sonuçlarından birisi düşük motivasyondur (Hoy ve Miskel, 2012).

2.7.2.2. Locke'ın hedef koyma teorisi

Motivasyonun önemli öğeleri olan hedeflerin tarihi kökenlerinin 20.yüzyılın başlarına kadar uzanıyor olmasına rağmen, Edwin A. Locke ve Gary P. Latham günümüz hedef koyma teorisinin yaratıcıları olarak tanınırlar. Hedef Koyma Kuramı ise kendilerine belirgin, ulaşılabilir ve zorlayıcı hedefler koyan ve hedefe sıkıca bağlanan bireylerin daha başarılı ve etkin performans göstereceğini öne sürmektedir (Hoy ve Miskel, 2012).

“Hedef koyma teorisinin temel kabulü, bir hedefe ulaşmak için ortaya konan niyetin davranış için birinci derecede motive edici güç olduğudur. Hedefler bireylerin hem zihinsel hem de fiziksel eylemlerini yönlendirir. Locke ve Latham hedeflerin eylem üzerindeki olumlu etkilerini açıklamada dört hedef mekanizmasını kullanırlar. Birincisi, hedefler mevcut yapılan işe verilen dikkati artırır. Diğer bir deyişle, hedefler bireylerin odaklanmasına yardım ederek tercihleri etkilerler. İkincisi, hedefler yapılan aktivitelerde harcanılan çabayı artırır, insanlara hedefle alakalı aktiviteler için harekete geçmelerine yardım ederken, ilgili olmayanların göz ardı edilmesini sağlarlar. Üçüncüsü, hedefler sürekliliği artırır, çünkü bir kere hedefler açık bir şekilde oluşturulduğunda vazgeçme ihtimali artık oldukça düşüktür. Biri hedefler üzerinde karar verdiğinde, bu üç mekanizma otomatikleşir. Son olarak hedef koyma, görevin gerçekleştirme biçimini ortaya koyan belirgin görev stratejilerinin desteklenmesi ile motivasyonu ve performansı artırır. Görev stratejileri bireyin hedefe ulaşmak için geliştirdiği bilinçli ve iyi düşünülmüş planlardır. Dikkat, çaba ve süreklilik hedef koymanın doğal sonuçları iken, görev stratejileri geliştirme bilinçlilik, iyi düşünülmürlük ve yaratıcılık gibi sonuçlar doğurur (Hoy ve Miskel, 2012).”

Edwin Locke (1976) tarafından geliştirilen kurama göre, bireylerin oluşturduğu hedefler, onların motivasyon düzeylerini de belirler. Ulaşılması güç ve yüksek hedef

belirleyen bir kişi, ulaşılması çok olan hedefler belirleyen bir bireye göre daha yüksek performans sergileyecek ve daha çok güdüleneceklerdir. Teorinin temel fikri, kişilerin kendileri için belirledikleri hedefin ulaşılabilirlik düzeyidir. Bundan dolayı, iş yerindeki örgütsel hedefleri gerçekteştirmeye yönelik davranış ve tepkiler, bireylerin hedeflerine uygun algılama ve yargılama süreçleriyle de ilişkilidir (Tuna ve Sezai, 2006).

Hedef koyma ile motivasyon performans artışı arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar birtakım bulgular ve bunlara dayalı öneriler ortaya koymaktadır (Barutçugil, 2004, s. 378):

- Zor amaçlar, kolay amaçlardan daha yüksek iş performansı elde edilmesi sağlar. Bu nedenle, belirli ve zor amaçların seçilmesi, hiç amaç olmamasından veya belirsiz amaçlardan çok daha yüksek performans sağlar.
- Amaçlar, dikkatli ve eylemi yönlendirmesi, çabaları başlatması, kararlılığı ve sürekliliği sağlamanası ve uygun strateji arayışlarına teşvik etmesi yönünden performansı olumlu etkiler.
- İşle ilgili amaçlar, insanların kendi performanslarını amaçlarla karşılaştırmak istemesinden dolayı dönüt sağlanmasını gerektirir. Çünkü, olumlu dönüt başarı ve güven duygularını pekiştirir.
- Amaçlara odaklanıldığı ve onlar üzerinde ısrarlı olunduğu sürece, amaçlar performansı ve motivasyonu daha çok etkilemektedir.

2.7.2.3. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Beklenti Kuramı

Lawler ve Porter'in geliştirmiş olduğu bu model, ödüllerin tatmine, performansın da ödüllere yol açtığı düşünmektedir. Modelin diğer motivasyon teorilerinden farkı, diğer modellerde alınan ödöl performansı etkiler ancak bu modelde ise performans ödölü etkiler. Modelde ödüller içsel ve dışsal ödüller olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İçsel ödüller, daha çok kişinin kendini gerçekteştirme ve geliştirme

gibi gereksinimlerini tatmin ederken; dışsal ödüller, ücret, terfi etme, statü artışıdır (Karaman, 2010).

Porter ve Lawler, Vroom'un, çalışanların göstereceği çabanın, elde edeceği ödüllere ve çabanın ne kadar dl getireceği inancının derecesine bağlı olduğu düşüncesine olumlu bakmışlardır. Ancak, çabanın her zaman performansla sonuçlanmayacağını vurgulayarak hem değerler-beklentiler arasındaki ilişkinin hem de çaba-güdüleme arasındaki ilişkinin Vroom'un bahsettiğinden daha karmaşık bir sürece karşılık geldiğini ifade etmektedirler (Semerci, 2005).

Porter ve Lawler 'in kuramının, Vroom'un kuramını güçlendiren birtakım katkılar sağladığı görülmektedir. Bunlardan birincisi kişinin başarısını değerlendirmesiyle ilgili ortaya çıkan ve sonuçta doyumunu etkileyen ödüllendirme adaletine ilişkindir. Yani, birey gösterdiği başarının neticesinde kendisine verilen dl başkalarına verilenler ile karşılaştırmakta ve başarısına uygun bir biçimde değerlendirildiğini düşündüğünde doyuma ulaşır. İkinci katkı ise örgütlerde iřėorenin beklenen davranış gücünü azaltan rol çatışmalarının olması ve bu durumunda çaba ve başarıyı olumsuz yönde etkilemesidir. Kurumda görev tanımları açıkça yapılmaması, yetki ve sorumlulukların belirlenmemesi durumunda başarı ve güdülenmeyi etkileyen rol çatışmaları meydana gelebilir (Eren, 2001, s. 547).

2.8. Motivasyon Türleri

Her ne kadar motivasyon uzun bir süre tek bir yapı içerisinde değerlendirilmişse de, Ryan ve Deci (2000, s. 54) söz konusu kavramın, en yüzeysel tanımında bile, bireylerin birbirinden farklı ve biraz da bağımsız faktörlerle, çok çeşitli deneyim ve sonuçlar tarafından harekete geçirildiğini ifade etmektedir. Deci tarafından ortaya konulan öz-belirtim (self-determination) kuramına göre motivasyon hem içsel hem de dışsal olabilmektedir (Garn, Matthews ve Jolly, 2010).

2.8.1. İçsel Motivasyon

Schunk (2011, s. 498) ortaya atılan motivasyon teorilerinin bazı değişikliklere sahip olmasına karşın ilerleyen zamanlarda içsel olarak motive olan bireylerin, dış dünyadan herhangi bir pekiştireç olmadan veya onlara ihtiyaç duymadan gerçekleştirmeyi hedefledikleri davranışları uygulayabilecekleri konusunda fikir birliği sağlandığını öne sürmektedir. Buna bağlı olarak, içsel motivasyon; bireyin bir işi ilgi çekici bulması ve o işi yapıyor olmaktan dolayı doyum yaşaması olarak ifade edilebilir (Uzun, 2008). İçsel motivasyon, bireylerin arzularını artırır, ihtiyaçları karşılamak için enerji verir, çatışmaların çözülmesine yardım eder (Cokley, 2000).

Öz-Belirleme Teorisinde ise Deci ve Ryan (1985, s.27), içsel motivasyonun temelinde özerklik, yeterlilik ve sosyal ilişki gibi psikolojik ihtiyaçlardan doğduğunu ifade etmektedir. İnsanların kendilerini yönetme arzuları ile kendi davranışlarını düzenlemeye ilişkin duydukları ihtiyaçlar, özerklik ihtiyacında önemli bir yer alır. Özerklik algısı kişilerin hür iradeleriyle davranışlarını kendilerinin seçtikleri ve kişisel irade sergiledikleri zamanlarda meydana gelmektedir (Lee, 2011, s.7; Deci, Ryan, 1985, s. 28; Vallerand, Ratelle, 2002, s. 42-43). Bu durumda içsel olarak güdülenmiş davranışların tamamen özerk olduğu (Little Little, Patricia, Cristopher, ve Katherine, 2002, s. 392; Dörnyei, 1994, s. 276). Bu yüzden özerklikten anlatılmak istenen şey, bireylerin planladığı eylemleri ilgi çekici ve bireysel olarak önemli gördükleri için irade ve seçimlerinde kendi başlarına oldukları gerçeğidir (Williams, 2002, s. 235).

Deci ve Ryan (1985) yeterliliği, çevreyle etkili bir biçimde etkileşimde bulunma ve çevreye uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Yetkinlik ihtiyacında, bireylerin yerine getirdiği eylemlerin çok basit olması veya aldıkları geri bildirimlerin olumsuz olması halinde içsel motivasyon düzeyleri de bununla ilişkili olarak düşecektir. (Lee, 2011, s. 7). İlişkili olma ise, bireyin başkaları ile bağlantılı olma ve içinde bulunduğu sosyal çevreyle ilgili aidiyet hissini yaşama isteğidir (Kowal ve Fortier, 1999). Bireyler, çevrelerindeki insanlarla karşılıklı olarak etkileşimde bulunmak, şefkatli ve insani ilişkiler kurmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Lee, 2011, s. 8). Kuramda adı geçen özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyacının

engellenmesi ya da kişinin bu ihtiyaçları tatmin edememesi, Deci ve Ryan'a (2000) göre içsel motivasyon ve iyi olmada azalmaya ve performans düşüklüğüne neden olmaktadır. Ayrıca, kişinin yeterlilik, özerklik ve ilişkililik hissini destekleyen sosyal bağlamsal koşullar, içsel motivasyonu sürdürmenin ve dışsal motivasyon açısından daha kararlı olmanın temelini oluşturur (Ryan, Deci, 2000, s. 56).

İçsel motivasyonun, yüksek kaliteli öğrenme ve yaratıcılıkla ilişkili olması ve öğrenme ve onu izleyen başarıda doğal bir kaynak olması eğitimciler için önemli bir olgu olmaya başlamıştır. Öğretmen ve ailelerin gerçekleştireceği bazı uygulamalarla, bahsedilen öğrenme ve başarı sistematik olarak içsel motivasyonla artırılabilirken, engel olunmasının da muhtemel olduğu kabullenilmektedir (Ryan, Deci, 2000, s. 55; Gagne, Deci, 2005, s. 339).

Eğitim alanında motivasyonun, özellikle de içsel motivasyonun hedeflere ulaşmada en önemli faktörlerden biri olduğunu öne süren Carreira (2011, s. 90-91), içsel motivasyonları yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu, akademik algılamada daha başarılı bir performans sergilediklerini; buna karşın, daha düşük akademik kaygı düzeyine sahip olduklarını ileri sürmektedir.

2.8.2. Dışsal Motivasyon

Deci ve Ryan (1985, s. 4) geliştirdikleri özbelirleme teorisinde, dışsal ya da kontrol altında olan motivasyon, bireyin kendisi dışında maruz kaldığı baskı ya da talepler doğrultusunda şekillenen motivasyon çeşididir (Deci, Ryan, 2007, s. 14; Vallerand, Ratelle, 2002, s. 42-43).

Dışsal motivasyon, ödül veya ceza gibi dışsal faktörlerden kaynağını almaktadır (Cokley, 2000; Littlejohn, 2008; Goodridge, 2006). Dışsal motivasyon, gereksinimlerin para vb. ile dolaylı olarak giderilmesiyle ilişkilidir. Bu görüşe göre, örgütler hedeflerini uygulamak için bireylere ihtiyaç duymakta ve bireylerin örgütsel amaçları özümsemeleri için maddesel güdüleme yollarını kullanmaktadırlar (Osterloh, Frey, ve Frost, 2001). Sınavda başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin öğrencilerine belirli bir konu hakkında geri bildirimlerde bulunması (Moreno, 2010,

s. 330), ebeveynlerin sınıfı geçebilmeleri ya da yüksek not almaları için öğrenciler üzerinde baskı kurmaları, akran gruplarındaki arkadaş ilişkileri, hatta daha fazla para kazanabilme isteği dışsal motivasyona birer örnek olarak gösterilebilir. Genel bir çerçevede değerlendirildiğinde dışsal motivasyon herhangi bir eylemi gerçekleştirmek için, o eylemin kendisinin dışındaki sebeplerin ön plana çıkması ve belirleyici olmasıyla ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla motivasyonun bir araç olarak değerlendirildiği bu tür eylemlerde ödül, dönüt, övgü, kabul görme, gurur duyma gibi pekiştireçler yönlendirici olabilmektedir.

Öz-Belirleme Teorisi, dışsal motivasyon davranışlarını dört başlık altında incelemektedir: Dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, özdeşleştirme ve bütünleştirme (Deci, Ryan, 2007, s. 16; Gagne ve Deci, 2005, s. 336).

İçsel motivasyonun en düşük düzeyi dışsal düzenlemedir. Dışarıdan gelen bir talebi karşılamaya ya da empoze edilen bir ödülü kazanmaya yönelik eylemlerdir ve bireyler bu tür davranışları kontrollü olarak yerine getirirler. Örneğin problemi çözdüğü takdirde ek puan alması ya da çözmediği takdirde öğretmenin ona eksi puan vermesi gibi yaptırımlar karşısında sergilediği davranışlar bu motivasyon düzeyine örnektir (Ryan, Deci, 2000, s. 57).

Dışsal motivasyonun ikinci tipi içe yansıtılmış düzenlemedir. Burada asıl motivasyon kaynağı dışarıdadır. Kişinin davranışı dışsal motivasyonun içselleştirilmesi ile kontrol edilmektedir. Örneğin, diğerlerinin beklentileri karşılayarak kendini değerli hisseden bir kişi içe yansıtılmış bir motivasyona sahiptir (Uzun, 2012, s. 135). Çünkü insanlar suçluluk ya da kaygıdan kaçınmak ya da benlik geliştirme ya da gurur duymak için baskı hissi ile böyle davranışlar sergilerler.

Dışsal motivasyonun üçüncü tipi özdeşleştirmedir. Bu dışsal motivasyon türünde içe alınmış düzenlemeye göre daha fazla özerktir. Her hangi bir davranışı, kişisel önem ile özdeşleştirir ve söz konusu davranışın düzenlemesini kişiselleştirir. Örneğin yabancı bir dildeki fiil çekimlerini ezberleyen bir öğrenci, bunun yazma dersiyle

alakalı olduğunu görür ve bu şekilde onu bir amaç olarak değerlendirir (Ryan, Deci, 2000, s. 62).

Son olarak, dışsal motivasyonun en özerk şekli bütünleştirmedir. Bütünleşmiş düzenleme davranışında, kişi tarafından üst düzey irade gösterilmekte, değer duygusu yaşanmaktadır. Bu yönüyle o, içsel motivasyon ile oldukça benzerlik gösterir. Fakat yinede, düzenleme sonucunda elde edilen sonuçların önem derecesi nedeniyle ve davranışın sonunda elde edilen sonucun dışarıdan gelen taleple ilintili olması dışsal motivasyon davranışları içinde yer alır (Ryan, Deci, 2000, s. 62).

Öz-Belirleme Teorisi, bireyin dışsal birtakım baskıları içsel düzenlemeler haline dönüştürerek, içselleştirdiğini ileri sürmektedir. Bu tip durumlarda bireyler, sözü edilen baskıları benliklerinin birer parçasıymış gibi algılayarak bu alanlarda motive olabilir (Ryan, Deci, 2000, s.62-63).

2.9. Özyeterlik

Özyeterlik; ilk kez Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) üzerinde durulan anahtar kavramlardan biridir (Bandura, 1977). Bandura özyeterlik kavramını, davranışların meydana gelmesinde etkin bir özellik ve "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" şeklinde tanımlanır (Bandura, 1997). Bir başka deyişle, bir insanın kendi başarıma kapasitesi hakkında yaptığı değerlendirmedir (Viau, 2015, s. 31). Bireyin belli durumlarda ne yapabileceğine dair geleceğe ilişkin inancıdır (Woolfolk Hoy, 1990).

Bandura'ya göre, özyeterlik bireyin içerisinde olan davranışların meydana gelmesinde ve yeni davranışların oluşmasında büyük öneme sahiptir. Bireylerin tercih ettikleri davranışların temelinde bir görevi yapma hedefli davranışlar olduğunu ve bunlar bireyin sahip olduğu özyeterliğiyle ilgili durumları açıklamaktadır. Bu durumda bir davranışın iki boyutu olduğu görülür. Bandura'ya göre davranış, özyeterlik ve sonuç beklentisi temeline dayanmaktadır. Özyeterlik beklentisi, bir kişinin bir davranışı başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine yönelik inancı, sonuç

beklentisi ise kişinin, belirli bir davranışın bazı sonuçlara yol açacağına ilişkin inancı içermektedir (Bandura, 1977). Bir sonuç beklenti meselesi örneği şöyledir: Bu seviyedeki görevi yerine getirirsem, olası sonuçlar nelerdir? Özyeterlik beklentileri sorusuna bir örnek: Belirli bir görevi istenen seviyede gerçekleştirmek için gerekli olan eylemleri organize etme ve yürütme becerisine sahip miyim?. Bu nedenle, bireyler, bir hareket tarzının belirli sonuçlar doğuracağını kabul edebilir, ancak bireylerin eylemi gerçekleştirme yeteneklerine ilişkin ciddi şüpheleri varsa, bu tür bilgiler davranışlarını etkileyecektir. İnsanın kendi etkinliklerine duydukları inanç derecesi, ne kadar çaba sarf edebileceklerini değil, aynı zamanda engeller karşısında ne kadar sürdürebileceklerini de etkilemektedir (Bandura, 1997). Bandura'ya (1986, s. 392) göre etkinlik ve sonuç kararları ayırt edilmelidir, çünkü bireyler belirli bir eylem akışının belirli sonuçlar doğuracağına inanabilir, ancak aslında gerekli faaliyetleri icra edip edemeyeceklerini sorguluyor oldukları için bu sonuç inancı üzerinde hareket etmezler.

Sosyal bilişsel teoriye göre bireyler öğrenme sürecinde gerçekleştirecekleri hedefleri ortaya koyarlar ve ortaya koydukları hedefler ışığında değerlendirirler. Böylece sonuç ve yeterlik beklentileri meydana gelir. Sonuç beklentileri, davranışların öngörülen sonuçlarını içine alırken; yeterlilik beklentileri ise beklenen davranış yapılarını beklenen düzeyde öğrenme ve gerçekleştirmeye yönelik olarak bireyin sahip olduğu yetenek ve kabiliyete ilişkin değerlendirmesini içerir (Schunk, 2011, s. 129).

Özyeterlik, kişilerin duygularını, düşüncelerini, motivasyonlarını ve davranışlarını belirler. Özyeterliğin başlıca dört ana süreç üzerinde farklı etkileri bulunmaktadır. Bunlar, bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçimsel süreçlerdir.

Bilişsel süreçte, kişisel amaçlar belirlenirken kişinin kendi yetenekleri, öz değerlendirmesinden etkilenir. Kişinin kendi kendine verdiği sözler, özyeterliğin daha güçlü algılanmasını ve kişinin kendi için daha yüksek, zorlayıcı amaçlar belirlemesini sağlamaktadır. Eylem, düşüncede düzenlenir. İnsanların yeterliklerine ait inançların şekli, kurdukları ve tekrarladıkları tahmini senaryoların çeşitleriyle

ilişkilidir. Yüksek yeterlik duygusuna sahip olanlar performansları için destek ve pozitif rehberlik sağlayacak başarılı senaryoları hayallerinde canlandırırlar. Yetenekleriyle ilgili şüphesi olanlar, başarısız senaryoları hayallerinde canlandırırlar ve kurguyu, pek çok şeyin yolunda gitmeyeceği ihtimali üzerinde kurarlar. Yeterliliği ile ilgili şüphesi olanların başarıyı kazanması oldukça zordur (Bandura, 1993, s. 118).

Özyeterlik süreçlerinden ikincisi motivasyonel süreçlerdir. özyeterlik inancı, motivasyonun özdenetiminde anahtar bir rol oynamaktadır. Çoğu insan motivasyonu bilişsel olarak oluşur. İnsanlar öngörülerini kullanarak eylemlerine rehberlik yapmakta ve kendilerini motive etmektedirler. Bu ne yapabileceklerine ilişkin inançlarını şekillendirir. Olası eylemlerin muhtemel sonuçlarını öngörürler. Kendilerine hedefler koyarlar ve değerli bir gelecek için tasarlanmış eylemlerini planlarlar. Özyeterlik inançları bilişsel motivasyonun her bir farklı türünde işlemektedir. Özyeterlik inançları nedensel nitelikleri etkilemektedir. Kendilerini oldukça yeterli gören bireyler başarısızlıklarını yetersiz çabaya bağlarken, kendilerini yetersiz gören bireyler başarısızlıklarını düşük yeteneğe sahip olmaya bağlarlar. Nedensel nitelikler, motivasyonu, performansı ve duygusal tepkileri esasen özyeterlik inançları yoluyla etkiler. Özyeterlik inançları motivasyona birkaç şekilde katkıda bulunur. Özyeterlik inançları, insanların ne kadar çaba harcayacağı, karşılaşılan zorluklarla ne kadar mücadele edeceği, başarısızlıklara ne kadar süre direneceğiyle ilgili hedeflerini belirler. Başarısızlık ve engellerle yüz yüze geldiğinde, yeteneklerinden şüphe duyan insanlar, çabalarını azaltırlar ya da hızlıca bırakırlar. Oysaki yetenekleri konusunda güçlü inancı olanlar, zorluklarla mücadele edebilmek için daha fazla çaba harcarlar (Bandura, 1993, s. 118).

Özyeterlik süreçlerinden üçüncüsü duyuşsal süreçlerdir. İnsanların yeteneklerine ilişkin inançları, motivasyon düzeylerini ve zorlu ve tehdit edici durumlarla karşılaştığındaki stres ve depresyon duygularını da etkiler. Bu, özyeterlik inancının duygusal aracıdır. Özyeterlik, kaygının uyarılmasında önemli bir rol oynar. Tehditleri kontrol edebileceğine inanan insanlar rahatsız edici düşünce kalıplarını

akla getirmezler fakat tehditleri yönetemeyeceğine inananlar oldukça fazla kaygıya kapılırlar (Bandura, 1993, s. 118).

Özyeterlik süreçlerinden sonuncusu ise seçimsel süreçlerdir. İnsanlar kısmen kendi çevrelerinin ürünüdür. Bu yüzden kişisel yeterlik inançları kişinin seçtiği çevreyi ve aktivite çeşitlerini etkileyerek yaşantıya şekil vermektedir. İnsanlar başa çıkamayacağına inandığı aktivite ve durumlardan kaçınmaktadır. İnsanlar seçimleriyle farklı yetenekler, ilgiler ve hayattan ders aldıkları sosyal ağları geliştirirler. Örneğin kariyer seçimine baktığımızda, yüksek özyeterlik duygusuna sahip bireyler, mesleki gelişimleri ve başarıları için sahip oldukları geniş bir dizi kariyer seçeneğinin farkındadır, en iyi şekilde ilgisini istediği yönde geliştirir, en iyi eğitim çevresini kendisi için hazırlar ve onlar için kişisel gelişimin ana kaynağını sağlamaktadır (Bandura, 1993, s.118).

Bandura'ya göre özyeterlik beklentisinin dört temel kaynağı vardır. Bunlar; bireyin kendi deneyimleri, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik durum şeklindedir.

Bireyin Kendi Deneyimleri: Kişinin kendisinin başardığı işlerden edindiği deneyimlerdir. Bireyin kendi deneyimleri özyeterliğin en güçlü kaynağıdır. Kişinin başarılı bir performans gerçekleştirdiği algısı, performansın gelecekte yeterli olacağına dair beklentisine katkıda bulunarak, özyeterlik inancını yükseltir. Kişinin başarısız bir performans gerçekleştirdiği algısı, gelecekteki performanslarında yetersiz olacağına dair beklentisine katkıda bulunarak, özyeterlik inancını düşürür (Bandura, 1977). Görev zorlukları ve çabaları özyeterlik inançlarının gelişimini etkiler. Engeller ve zorluklar, başarıların sürekli çaba gerektirdiğini bireylere bildirir. Esnek bir özyeterlik algısı, sürekli çabayla engellerin üstesinden gelme konusunda deneyim gerektirir. Başarı büyük ölçüde dış yardımla veya kolay ve önemsiz görevlerle başarıldığında, özyeterlik inançları geliştirilmez (Bandura, 1995, s. 3).

Dolaylı Yaşantılar: Dolaylı yaşantı, modelleme biçimi aracılığıyla, kendine benzer gördüğü modellerin performansına dayalı bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirme yeteneklerine ilişkin insanların yargılarıdır. Bireyin kendine benzer gördüğü

modeller, özyeterlik inançlarını güçlü bir şekilde etkilemektedir. Birey, örnek aldığı kişinin kendisine bazı yönlerden daha çok benzediğini düşünüyorsa, modelin başarı veya başarısızlığı onun için daha ikna edici olur. Poulou (2007), yeterlilik ve bireylerin etkinlikleri için mutlak ölçütler olmadığında, benzer durumlardaki diğerleriyle karşılaştırılması yoluyla yeteneklerini değerlendirdiğini belirtmektedir. İnsanlar, kendilerine benzer özelliklere sahip olduklarını düşündükleri bireylerin yaptıklarını görüp, takip ederek kendilerinin benzer bir durumda nasıl bir performans sergileyecekleri hususunda bir yargıya ulaşırlar. Belli bir görevi yerine getiren birinin gözlemlenmesi, gözlemciye aynı sonuçlara ulaşabileceğini bildirir. Aynı şekilde, başarısız olan birini görmek, gözlemcinin etkinliğini azaltır (Bandura, 1995).

3. Sözel İkna: Sözel ikna, görüşmeler, mesleki çalışmalar, mesleki gelişim çalıştayları ve bir amirden, meslektaşınızdan ya da öğrencilerden alınan geri bildirimler gibi faaliyetlerden kaynaklanır ve bunların öğretmenlere öğretme görevi hakkında bilgi veren olumlu bir etkisi vardır (Mulholland ve Wallace, 2001). Kişinin performansı hakkında başka bir kişiden gelen sözlü geribildirim yoluyla, bireylerin özyeterlik duygusu artar ve bu görevin yerine getirilmesi için çaba gösterebilirler (Bandura, 1995). Birey ikna edici bir uyarıyla karşı karşıya geldiğinde, verilen görevi yerine getirmek için daha zor yolları deneyecek ve deneyim başarılı olduğu takdirde, bu bireysel doğrulama becerilerinin ve özyeterlik inançlarının gelişmesine katkısı olacaktır. Gerçekçi olmayan uyarıcılar ise, bireyin çabalarına rağmen yaşayacağı başarısızlık sonucu karşılaşacağı hayal kırıklığı nedeniyle özyeterlik inancının hızlı bir biçimde düşmesine sebep olur. Öğretmenlerin "özyeterlik duygusu" bağlamında, Tschannen-Moran vd. (1998, s. 219) "sözlü ikna genel ya da özel olabilir: Öğretimin niteliği hakkında bilgi sağlayabilir, durumsal engellerin üstesinden gelmek için stratejiler ve cesaret verebilir ve bir öğretmenin performansı hakkında özel geri bildirim sağlayabilir". Şeklinde ifade etmektedir.

4. Fizyolojik Durum: Fizyolojik ve duygusal durumlar, insanların fiziksel ve duygusal reaksiyonlarını nasıl yorumladığını etkiler. Ruh hali, stres, kaygı ve öznel tehditler de dahil olmak üzere birinin duygulanım halleri, kendi öz-yeterlik inançlarını (fizyolojik uyarılma) etkileyebilir. Örneğin, gerginlik ve stres bireyler

tarafından, yetersizlik ya da zayıf performansın belirtileri olarak yorumlanırken, öğretmenlerin başarılı bir ders vermesinden edindiği sevinç ya da zevk duyguları onun özyeterlik hissini artırabilmektedir. Bir görevi yerine getirme konusundaki güçlü bir tepki, başarıyı veya başarısızlığı öngörme imkânı verir. İnsanın bu fizyolojik reaksiyonları ve mod durumlarını yorumlama şekli, özyeterlik inançlarını etkiler. (Bandura, 1995, s. 4; Usher ve Pajares, 2009). Öğretim bağlamında, Tschannen-Moran ve ark. (1998, s. 219), "yüksek uyarılma, işleyişi bozabilir ve birinin becerileri ve yeteneklerinden en iyi şekilde yararlanmasını engelleyebilir " iken, "orta düzeyde uyarılma seviyeleri dikkat ve enerjiyi görev üzerine odaklayarak performansı artırabilir"

2.9.1. Öğretmen Özyeterliği

Özyeterlik inançlarının, bilişsel sistem içerisinde anahtar bir motive edici rolü bulunmaktadır. Bandura, özyeterlik algısının, insan davranışlarının ve davranış değişikliklerinin temel belirleyicilerinden biri olduğunu öne sürmektedir (Bandura, 1986). Bireyin yetenekleri hususundaki inançlarının, yalnızca davranış biçimlerini değil, düşünme süreçlerini ve güdüsünü de etkilediği belirlenmiştir (Bandura, 1997). Yapılan çalışmalar, bireylerin kendilerini yeterli buldukları işleri yapma, yetersiz buldukları işlerden kaçınma eğiliminde bulunduklarını; arzulanan sonucu elde edeceklerine inanmadıkları sürece harekete geçme hususunda istekli olmadıkları ortaya konmuştur. Aynı zamanda, olumlu yeterlik algısına sahip olan bireylerin gönüllü harekete geçme girişmelerinin yanında, zorluklar karşısında daha dirençli ve ısrarcı oldukları, zorlu görevleri, kaçınılması gereken eylemler olarak değil, üzerinde çalışıp kendilerini geliştirmeleri gereken alanlar olarak algıladıkları belirlenmiştir (Pajares 2002; Pajares ve Schunk, 2001; Bandura, 1997). Diğer bir ifadeyle, özyeterlik algısı arttıkça, gösterilen çaba, kararlılık ve azim de artmaktadır. Öte yandan, özyeterlik algısı düşük olan bireylerin zor görevlerden kaçındıkları, zorluklar karşısında hemen pes ettikleri ve daha çok endişeyle daha düşük performans gösterip daha başarısız oldukları gözlenmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Pajares, 2002).

Bireylerin başarılarında önemli bir yeri olan özyeterlik inançlarının öğretmenler açısından da önemlidir. Çünkü öğretmenler öğrenme-öğretme sürecini bizzat yönlendirir ve öğrencinin akademik ve sosyal yönden gelişimlerine etki eder dolayısıyla topluma etki eden öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olması alanlarında başarılı olmalarıyla doğru orantılıdır.

Özyeterlik ile ilgili temel kavramlardan biri öğretmen öz-yeterlik algısıdır. Özyeterlikle ilgili yapılan araştırmalarda en temel alanlardan biri öğretmen öz-yeterlik algılarıdır (Bandura, 1997; Gibson ve Dembo, 1984; Emmer ve Hickmen, 1991; Soodak ve Podel, 1998; Hoy ve Woolfolk, 1993; Ross, 1992). Öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine ya da görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli olan davranışları ne kadar gösterebildiklerine ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır (Ashton, 1984). Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) ise öğretmen özyeterliğini bir öğretmenin, öğrenci katılımı ve öğrenmeye ilişkin arzulanan sonuçları gerçekleştirme kapasitesine olan inancı olarak ifade etmektedir. Diğer bir deyişle öğretmen özyeterliği bir öğretmenin "Görevlerimi yerine getirmek için gerekli düşünceleri ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim?" sorusuna verdiği cevaptır (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000). Ashton (1984) öğretmenin "öğrencilerinin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları", Guskey ve Passaro (1994) ise "öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları" olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen özyeterliği, öğretimi planlama, öğretim yöntem ve tekniklerini seçme, sınıf yönetimini oluşturma, uygun ölçme tekniklerini seçme ve öğretim hevesli olmak gibi öğretim uygulamalarının pek çok yönünü etkilediği söylenebilir (Allinder, 1994, s. 86-95; Nespor, 1987; Pajares, 1992, s. 307-332).

Öğretmen özyeterliğinin; öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu, alanla ilgili gelişmelerin öğrenilmesi ve yeni yöntem ve programların özümsemişi eğitim programını uygulanma başarısı, özel eğitim isteyen öğrenciler için özel eğitimle ilgili kararların alınması, öğretmenin mesleğine ilişkin bağlılığı, öğretmenlerin sınıfı

yönetme stratejileri gibi eğitimle ilgili birçok değişkenle ilgili olduğu ortaya konmuştur (Oh, 2010).

Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, çocuklara yönelik tutum ve kontrol ile ilişkilendirilmiştir (Woolfolk ve Hoy, 1990). Düşük bir öğretmen etkililiğine sahip lisans öğrencileri, öğrencilerin motivasyonlarını kötümser bir bakış açısıyla ele alan, öğrencileri çalıştırmak için, katı sınıf düzenlemeleri, dışsal ödül ve cezalara dayanan kontrol odaklı eğilim gösterdikleri görülmüştür.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimindeki teori ve uygulamanın, öğretmen özyeterliği üzerinde farklı etkileri olduğuna dair bazı kanıtlar vardır. Öğretmen özyeterliği, üniversite ders süresince artmakta, daha sonra öğrenci öğretimi sırasında düşüş görülmektedir (Hoy ve Woolfolk, 1990; Spector, 1990), öğretmenlik görevinin gerçekleri ve karmaşıklıklarıyla karşılaştıklarında genç öğretmenlerin iyimserliği giderek azalabilmektedir.

Öğretmen adaylarının eğitimi, kişinin öğretime ilişkin kişisel yetenekleri hakkında bilgi toplaması için bir fırsat sağlar. Fakat, aniden ve yoğun bir şekilde öğretmeyi deneyimlediklerinde, öğretim yeterliği duygusu oluşturma muhtemelen zararlıdır. Öğretmen adayları, öğretim görevinin karmaşıklığını ve aynı anda birçok gündemi yönetme yeteneklerini hafife alırlar. Öğretmen adayları, ya öğrencileriyle akran olarak çok fazla etkileşim kurabilir ve sınıflarını kontrolden çıkarabilirler ya da aşırı sertleşirler. Kendileri için belirledikleri standartlar ile kendi performansları arasındaki uçurumdan hayal kırıklığına uğrarlar. Aday öğretmenler, bazen mükemmel öğretim gereksinimleri ile öğretim yeterlik algıları arasındaki boşluğu azaltmak için standartlarını düşürerek kendilerini koruma stratejileri ile meşgul olurlar (Woolfolk Hoy, 2000, s. 5).

2.9.2. Yüksek ve Düşük Özyeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

Bandura (1993), araştırma bulgularına dayanarak, yüksek ve düşük özyeterliliğe sahip insanların özelliklerini saptamıştır. Düşük özyeterliliğe sahip olanlar kişisel tehdit olarak algıladıkları zor görevlerden kaçınırlar. İzlemeyi hedeflediklerine

yönelik düşük seviyede beklentilere ve zayıf bir kararlılığa sahiptirler. Nasıl başarabileceklerine odaklanmaktansa sürekli olumsuz bakış açısı geliştirirler. Güç görevlerle karşılaştıklarında bireysel yetersizlikleri, karşılaşılabilecekleri engel olur ve her çeşit karşıt çıktılarla ilgilenirler. Çabalarını düşürürler ve zorluklar karşısında hemen vazgeçerler. Yenilgiler ve başarısızlıkları takiben sahip oldukları yeterlilik hissini iyileştirmede yavaş hareket ederler. Bunun nedeni ise bu kişiler yetersiz performansı eksik yetenek olarak görmektedirler ve onlar için kendi yapabileceklerine ilişkin inançlarını kaybetmek için başarısızlık gerekmemektedir. Kolaylıkla stres altına ve depresyona girebilirler.

Yüksek yeterlikteki insanlar ise güç görevleri kaçınılması gereken bir tehdit olmak yerine başarılması gerekli zorluklar olarak görürler. Etkili bir bakış açısına sahiptirler ve bu onların içinde bulunduğu duruma olan asıl ilgisini ve dikkatini besler. Kendilerine olan güvenleri yüksektir. Karmaşık olaylarla baş edebilirler. Önerine uğraştırıcı zorlu hedefler koyarlar ve bu hedeflerini sürdürmekte kararlı davranırlar. Başarısızlık durumlarında çabalarını artırır. Cesaret ve inançları gelişmiştir. Her türlü problemi çözmeye uğraşırlar. Başarısızlıklarını yetersiz çaba göstermeye, eksik bilgiye ve elde edebilecekleri yeteneklere yüklerler. Başarısızlıklardan sonra hemen yeterlik duygusuna geri dönerler. Tehlikeli durumlara, onlar üzerinde kontrol kurabilecekleri güven ile yaklaşır. Bu tarz bir yeterlik görüşü kişisel başarıya götürerek, stresi ve depresyona maruz kalmayı azaltır.

Yüksek ve düşük özyeterliliğe sahip bireylerin bir takım özellikleri olduğu gibi toplumu oluşturan bireylerin bir parçası olarak, eğitim-öğretimin önemli yapı taşlarından biri olan yüksek ve düşük özyeterliliğe sahip öğretmenlerin de birtakım özellikleri bulunmaktadır.

Özyeterlilik algısı yüksek olan öğretmenler; yeni fikirlere açık, yeni öğretim yöntemlerini denemeye istekli, hata yapan öğrencilere karşı daha az eleştirel, öğretim konusunda daha istekli, öğrenci gereksinimlerine yanıt veren, sıcak öğrenme ortamı yaratmaya eğilimli, öğrencilerin öğrenme güçlükleri karşısında ve herhangi bir sorunla karşılaştıklarında daha ısrarcı ve dayanıklı, öğrenci merkezli ders işleyen kişilerdir (Tschannen-Moran ve Hoy 2001, s. 783-784; Henson, 2001, s. 5). Yüksek

özyeterliğe sahip öğretmenler, akademik öğrenmeye daha fazla zaman ayırır. Öğrenme zorluğu yaşayan öğrencilere başarıları için ihtiyaçları olan yardımı sağlar ve başardıklarında onları över, deneyim yaşayarak öğrenmesini sağlayacak ortamlar yaratır (Gibson ve Dembo, 1984). Özyeterliği yüksek öğretmenler, öğrencilerin içsel ilgileri ve akademik özyönetimlerinin gelişimini desteklerler (Woolfolk ve Hoy, 1990).

Özyeterlik algısı düşük olan öğretmenler ise; öğrenci güdülenmesine ilişkin kötümser görüşlere sahip, katı sınıf kurallarına bağlı, cezaya başvuran, öğretmen merkezli ders işleyen, derslerini ders kitaplarını okuyarak sürdüren kişilerdir (Tschannen- Moran vd., 1998, s.235; Henson 2001). Özyeterlik algısı düşük olan öğretmenler, akademik olmayan uğraşlara daha fazla zaman ayırırlar. Hızlı sonuç alamazlarsa öğrencileri kolayca bırakırlar ve başarısızlıklarından dolayı eleştirirler (Gibson ve Dembo, 1984). Düşük özyeterliğe sahip öğretmenler öğrencileri çalıştırmak için yoğun dışsal teşvik ve olumsuz yaptırımlara dayanan gözaltına alma eğilimini tercih ederler.

2.10. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Aşkar ve Umay (2001) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programına okuyan öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlik algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçları, Hacettepe Üniversitesi ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin bilgisayara karşı özyeterlik algılarının düşük olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bilgisayara yönelik özyeterlik algıları, onların bilgisayar deneyimine sahip olmaları ve ne sıklıkla kullandıkları ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Savran ve Çakıroğlu (2001) tarafından yapılan biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine ilişkin özyeterlilik inançları adlı araştırmanın amacı biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimi özyeterlilik inançlarını belirlemektir. Araştırma, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde, biyoloji öğretmenliği bölümünde okuyan 29 öğrenciye "Öğretmen Yeterlilik İnanç" anketi uygulanarak yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji yeterlilik inançlarının yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur.

Acat ve Demiral (2002) “Türkiye’deki yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları” adlı çalışmanın bulgularında yabancı dil öğrenmede Türkiye’de en önemli motivasyon kaynağının yabancı dil öğrenmenin gelecekte bireylere iş bulmada ve işte yükselmede destek sağlaması olduğu görülmüştür. Ayrıca, yabancı dilin insanlar arası iletişimde ve yazılı kaynakların anlaşılmasında kullanılabilmesinin ikinci temel motivasyon kaynağı olduğu saptanmıştır. Diğer bir bulgu ise, içsel nedenlere dayalı motivasyon kaynaklarına ilişkin görüş ortalamalarının alt sıralarda kaldığıdır. Türkiye’de yabancı dil öğrenen bireyler içsel faktörlerden daha fazla araçsal faktörler ve bütünleştirici faktörlere dayanan motivasyon kaynakları ile güdülenmekte olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, katılımcılar sınıf içi etkinliklerde öğretmenin motivasyon sağlamada önemli bir rol üstlendiğini düşünmektedirler.

Morgil, Seçken ve Yücel (2002), “Kimya öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmanın amacı, öğrencilerin kimya öğretimine ilişkin özyeterlik inançlarının; cinsiyet, kimya dersine yönelik tutumları, üniversite sınavında okudukları bölümü kaçınıcı sırada tercih ettikleri gibi değişkenlerin etkililiğini araştırmaktır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, cinsiyet ve kimyaya yönelik tutumlarla, özyeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öğrenim gördükleri bölümü üniversite sınavlarında tercih etme sıraları ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Başka bir bulguda ise, erkek öğretmen adaylarının, kimya öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının, bayan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Erişen ve Çeliköz (2003), “Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlik algıları” adlı araştırmalarında, öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerini yeterli görme dereceleri çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir. Araştırma 3 üniversiteden 309 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adayları genel öğretmenlik davranışları bakımından kendilerini kısmen yeterli bulmaktadır. Ayrıca, yeterlik algılarının üniversite, bölüm ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2003) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı özyeterlik ve bilgisayar özyeterliği algıları incelenmiştir. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algısı ile bilgisayar özyeterlik algısı arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Yaman, Koray Cansüğü ve Altunçekiç (2004), yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerini; mezun olunan lise türü, cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenine göre ele almıştır. Araştırma sonucunda, fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri yükseldikçe özyeterlik inanç düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir. Fakat cinsiyet ve lise türü değişkeni bakımından öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Acat ve Yenilmez (2004) eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri üzerine yapılan çalışmanın sonuçları incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin genelde olumlu motivasyon yüklenmiş oldukları, motivasyonsuzluğa neden olan durumları daha az karşılaştıkları bulunmuştur. Motivasyon kaynakları ve sorunlarıyla ilgili ulaşılan bulguların öğrencilerin cinsiyetleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında motivasyon kaynağı ve sorunları bakımından karşılaştırıldığında 4. sınıflar lehine fark olduğu fakat yapılan analizlerde yalnızca dört maddede farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre 1. sınıftan 4. sınıfa doğru bakıldığında öğrenci motivasyonun olumlu şekilde değişmektedir.

Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının problem çözme ve fen öğretimine yönelik özyeterlik inanç düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Eğitim fakültelerinde okuyan fen bilgisi, matematik ve sınıf öğretmenliği branşlarından 240 öğretmen adayından veri toplayarak gerçekleştirdikleri problem çözme ve özyeterlik inanç arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Fen öğretimine yönelik özyeterlik inanç düzeyinin gelişmesi ile problem çözme becerisinin de gelişeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Çakıroğlu, Çakıroğlu ve Boone (2005) Fen öğretimine ilişkin öğretmen adaylarının özyeterliliğine ilişkin araştırmanın amacı, Türk ve Amerikan üniversitesindeki öğretmen adaylarının özyeterliliğini karşılaştırmaktır. Çalışmada, Enochs and Riggs' (1990) fen öğretimi özyeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 100 Türk 79 Amerikalı öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları her iki ülkede de fen öğretimine ilişkin genel olarak pozitif bir özyeterlik olduğunu ortaya koymuştur.

Üredi ve Üredi (2006) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine yönelik özyeterlik inançlarını karşılaştırma yapmayı amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, son sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin özyeterlik inancının, 3. Sınıftaki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Başka bir bulguda ise, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek seviyede özyeterlik inancına sahip olduklarının saptanmasıdır.

Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu, Soran (2006) tarafından yapılan “Biyoloji Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretiminde Özyeterlik İnançları” adlı çalışmada öğretmen adaylarının biyoloji öğretimi özyeterlik inanç seviyelerini ortaya koymak ve farklı değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 159 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgularda, öğretmen adaylarının biyoloji öğretiminde özyeterlik inançlarının yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, sınıf ve meslek tercih nedeni değişkenine göre biyoloji öğretmen adaylarının özyeterlik inancı puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, yerleşim birimi, aylık gelir ve başarı özyeterlik inançları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Kahyaoğlu ve Yangın (2007) “İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri” isimli araştırmasında ilköğretim bölümü aday öğretmenlerin mesleğe atılmadan önce öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlikleri, farklı değişkenlerle incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 330 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği

bölümünde okuyan öğretmen adaylarının başka bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre mesleki öz-yeterliklerine yönelik daha yüksek özyeterlik düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Gençay ve Gençay (2007) tarafından yapılan araştırma Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eğitim motivasyonları ve motivasyon sorunlarının farklı değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bağımsız örnekler T testi bulgularında, bayan öğrencilerin olumsuz motivasyon seviyelerinde erkeklere göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Sınıf değişkeni bakımından, sınıflar arasında dışsal motivasyon seviyelerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Araştırma bulguları, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğitim motivasyonlarının ilk başta yüksek olduğu fakat, okuldaki sınıf düzeyleri yükseldikçe eğitim motivasyonlarının düştüğünü saptamıştır.

Kan (2007) “Öğretmen adaylarının eğitime-öğretme özyetkinliğine yönelik ölçek geliştirme ve eğitime öğretme özyetkinlikleri açısından değerlendirilmesi” adlı çalışmada öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim özyetkinliği ile ilgili bir ölçek geliştirmeyi, öğretmen adaylarının özyetkinliklerinin hangi seviyede olduğunu tespit etmek ve değerlendirilmeyi, öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim özyetkinlik seviyelerinin farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma eğitim fakültesinin farklı bölümlerinden seçilen 307 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının özyetkinlik seviyelerinin genelde yüksek olduğu saptanmış ve öğretmen adaylarının özyetkinlik seviyeleri arasında cinsiyete ve mezun olunan öğretim türüne göre anlamlı farklılık olmazken bölümlere göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Turhan ve Ağaoğlu (2007) çalışmasında, 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde Akdeniz, Anadolu, Dumlupınar ve Fırat Üniversitesi ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı ve Eğitim Fakültesi 4. Sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon seviyelerini belirlemeyi hedeflemektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının motivasyon seviyeleri, cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite, program ve bölüm değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının öğretmenlik

mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin genelde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon seviyelerinin; cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşmakta, öğrenim görülen üniversite ve program değişkenlerine göre ise farklılaşmadığı saptanmıştır.

Ural ve Efe (2007) “Okul öncesi eğitimi alanında çalışan öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki motivasyon düzeyleri” çalışmasında resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan 100 öğretmen ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda son sınıfta okuyan 100 öğretmen adayının mesleki motivasyon düzeyleri araştırılmıştır. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki motivasyonları beklenenden daha düşük çıkmıştır.

Özerkan (2007) “Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki” isimli yüksek lisans tezinde öğretmenlerin özyeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişkinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen özyeterlik algısı ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmanın başka bir bulgusu ise, öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları ve ders başarıları ile cinsiyetleri ve öğretmenlerinin özyeterlik algısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğudur. Ayrıca, öğretmen özyeterlik algısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmazken; öğretmen özyeterlik algısı ile mesleki deneyim arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Özçalı (2007), “Özyeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinliği açısından hizmetiçi eğitim programının öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki olası etkileri” isimli yüksek lisans tezinde; bir hizmetiçi eğitim programının öğretmenlerin özyeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışma, İstanbul’daki 5 vakıf okulundan 25 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, özyeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinliği arasında bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Hizmet içi eğitim programının özyeterlik inancında olumlu bir etkisi olmuştur. Ancak verilen eğitim sonucunda bu çalışmaya katılan

öğretmenlerin yansıtıcı düşünce yetkinliğinde bir gelişme görülmüşse de bu istatistiksel açıdan kayda değer bulunmamıştır.

Özdemir (2008) “Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” isimli çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine yönelik özyeterlik inançlarının belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırmacı 3 üniversitede öğrenim gören 223 sınıf öğretmeni adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler “Öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançları” ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin özyeterlik inançlarının cinsiyet, tercih nedeni ve öğretmenlik yapmaya hevesli olmaya ilişkin tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık bulunurken, öğrenim görülen üniversite, öğretim biçimi ve mezun olunan lise değişkenlerinin ise özyeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Çapri ve Çelikkaleli (2008) tarafından yapılan bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Araştırma çalışma grubunu 250 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının yeterlik inançları üzerinde cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerinin anlamlı bir şekilde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ekici (2008), sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algı düzeyindeki değişimi incelemiştir. Araştırmada sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algı seviyesini geliştirmede önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı seviyelerinin cinsiyete, genel akademik başarı durumuna ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığına ulaşılmıştır.

Kaya (2008) “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerileri öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde üniversitelerin, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin, düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin özyeterlik seviyelerini farklı değişkenler açısından incelemek

amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 312 Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı oluşturma, üst düzey düşünme becerilerinin öğretilmesi, transferin öğretilmesi ve öğrencilerin nasıl düşündüklerinin farkına varmalarına yönelik maddelere verdikleri cevaplar incelendiğinde kendilerinin özyeterlik düzeylerini oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerileri öğretmeye ilişkin özyeterlik seviyelerinin akademik başarı ortalamaları açısından farklılaşırken, cinsiyet ve yaş değişkeninde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretilmesine yönelik özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmediği bulunmuştur. Düşünme becerilerinin öğretilmesine yönelik özyeterlik seviyelerinin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite değişkeni bakımından farklılık bulunmamıştır.

Saracaloğlu ve Dinçer (2009) öğretmen adaylarının akademik motivasyon ve özyeterlik arasındaki ilişki adlı çalışmanın amacı, özyeterlik ve öğretmen adaylarının akademik motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın yöntemi, ilişki araştırması yöntemi olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Adnan Menderes ve Pamukkale Üniversitelerinde Eğitim Fakültesi'nden 251 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterliği ve akademik motivasyon düzeyi, cinsiyet, üniversite, ders saati ve not ortalamasına göre gözlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının özyeterlik ve akademik motivasyon düzeyleri ile orta derecede ilişkili olduğunu ve toplam akademik motivasyon puanı ile not ortalamaları arasında düşük fakat pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Yaraş (2010) tarafından yapılan “Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerine kamu personeli seçme sınavının etkisi”

adlı çalışmanın bulgularına göre öğretmenliğe yönelik Kamu personeli seçme sınavının olması nedeniyle öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin hayallerinin, motivasyonlarının olumsuz yönde etkilendiği ve psikolojik baskı oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2010) “Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan ve özyeterlik algıları” isimli yüksek lisans tezinde, öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin ve özyeterlik algılarının cinsiyet, öğretim biçimi ve Agno’ya göre incelemeyi hedeflemektedir. Araştırma, 2009-2010 akademik bahar yarıyılında 141 Türkçe öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterliklerini belirlemek için “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen “Öğretmen Yeterlikleri”nin Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerindeki beş yeterlik alanının 25 maddeden oluşan ifadeleri anket formuna dönüştürülerek oluşturulmuş ve öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmen adaylarının özel alan ve öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim biçimine göre fazla farklılık olmadığı ancak Agno faktörünün etkili bir unsur olduğu bulunmuştur.

Akengin, Şahin, Kaya, Bengiç, Sargın (2010) tarafından yapılan çalışma Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının genel coğrafya konuları ve bu konuların öğretimi ile ilgili özyeterlik algılarını ortaya koymayı hedefler. Araştırma bulgularına göre, sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında; genel coğrafya konularının öğretilebilir olması yeterliğine sahip olduğunu düşünenlerin oranı yüksek olmasına rağmen, “dünyanın oluşum safhaları, yeryüzünde basınç merkezleri ve bunların etkileri ile yeryüzünün şekillenmesinde etkili olan iç kuvvetler” gibi konularda yetersiz olduklarına inanların da olduğu belirlenmiştir.

Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) “Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları” isimli araştırmada Dellinger, Bobbett, Olivier ve Bilet (2008) tarafından geliştirilen Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeğini Türkçeye uyarlamayı hedeflemişlerdir. Ayrıca, uyarlanan ölçek kullanılarak sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları cinsiyet, başarı ve

öğrenim düzeyleri açısından analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu bulunmuştur. Araştırmanın başka bir bulgusunda, başarı ortalamalarına göre öğretmen adaylarının özyeterlik inançları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Araştırma sonucunda, adayların özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık bulunmazken öğrenim düzeylerine göre, 4. sınıfların lehine farklılık bulunmuştur.

Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010) “Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma” isimli araştırmada öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarını ve epistemolojik inançlarını, çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir. Çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerine devam etmekte olan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlilik inancının yüksek olduğu bulunmuştur.

Umaz (2010), yaptığı çalışmada Diyarbakır'da görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlik seviyesi ve karşılaştıkları sorunları incelemeyi amaçlamıştır. 2009-2010 öğretim yılında Diyarbakır'da görev yapan 300 öğretmenden veri toplanarak yapılan araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre etkili iletişim kurma özyeterliklerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Program geliştirme alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin özyeterlik algılarının daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterliklerinin branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Gür, Çakıroğlu, Çapa Aydın (2010) tarafından yapılan “Sınıf, fen ve matematik öğretmenlerinin özyeterliklerini yordayan değişkenlerin incelenmesi” isimli çalışmanın amacı, öğretmenlerin özyeterlik inançlarını yordayan değişkenleri araştırmaktır. Araştırma verilerinin toplanmasında, öğretmen özyeterlik ölçeğinden yararlanılmış ve ayrıca 383 fen bilgisi, sınıf ve matematik öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sergiledikleri performanslarından yaşadıkları doyumun öğretmenlerin öğretim stratejilerine, sınıf yönetimine ve öğrenci katılımına ilişkin özyeterliklerini etkilediği sonucuna

ulaşılırken, cinsiyet, branş ve öğretmenlik tecrübesi gibi değişkenlerin özyeterliliği etkilemediği ortaya konmuştur. Araştırmanın başka bir bulgusunda ise, aile desteğinin ve okul tarafından sağlanan kaynakların öğrenci katılımına yönelik özyeterliliğe etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Aylar ve Aksin (2011) “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (amasya örneği)” isimli çalışmada sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal bilgiler öğretilmesine ilişkin özyeterlilik inanç seviyelerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma, betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu rastgele yöntemle seçilen 170 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri sosyal bilgiler öğretimi özyeterlilik inanç anketi ve problem çözme becerisi ölçeği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında, sosyal bilgiler öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf düzeyi, ortaöğretim mezuniyet türü ve cinsiyet değişkenlerine göre problem çözme ve sosyal bilgiler öğretimi özyeterlilik inanç düzeylerinin anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Zayimoğlu Öztürk (2011) “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlilik düzeylerinin incelenmesi” isimli doktora tezinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlilik düzeylerini incelenmeyi amaçlamıştır. Çalışmada "Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanları Yeterlilikleri" ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin özyeterlilik ölçeğinin genelinden yüksek özyeterliliklere sahip oldukları bulunmuşken, öğretmen adaylarının ölçeğin genelinden elde edilem puanlara göre orta düzeyde yeterli oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın başka bir bulgusu, öğretmenlerin özyeterlilik puanları cinsiyet ve mesleki kıdeme göre değişmemektedir; ancak mezun olunan branş ve öğrenim durumu gibi değişkenlerin özyeterlilik üzerinde etkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının aldıkları puanların öğrenim türü ve üniversite değişkenine göre özyeterlilik puanlarında etkisi olduğu bulunmuştur.

Güvenç (2011) Öğretmen adayı öğrencilerin mesleki özyeterlilik algıları ile öğrenci başarıları sorumluluk algıları üzerine yaptığı çalışmada sınıf düzeyine ve cinsiyete göre öğretmen adaylarının mesleki özyeterlilik algıları ve öğrenci başarıları sorumluluk algılarını incelemeyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 144 öğretmen adayına uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları ve öğrenci başarıları sorumluluk algıları arasında olumlu ilişki saptanmıştır. Ayrıca, fen bilgisi öğretmeni adaylarının akademik başarıdan daha çok sorumlu olduğu, mesleki özyeterlilik algılarının bşkalarına göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki özyeterlilik algılarında ve başarı sorumluluk algılarında cinsiyete göre farklılık görülmediği tesbit edilmiştir.

Ozan ve Bektaş (2011) eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri üzerine yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon seviyelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulgularına göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinde cinsiyet faktörüne göre ölçeğin yirmi üç maddesinden altı maddesinde bayanların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca sınıf düzeyinde yalnızca bir maddede anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre öğretmenliğe karşı motivasyon seviyelerinde ise ölçeğin yalnızca iki maddesinde anlamlı farklılık saptanmıştır.

Demirtaş, Cömert, Özer (2011) tarafından yapılan öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları isimli araştırma bulgularında, öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarının cinsiyet ve öğrenim görülen program değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuşken, mesleğe yönelik tutumlarının araştırma değişkenlerde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın başka bir bulgusunda öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde fakat düşük seviyede bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Eymur ve Geban (2011) “Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmasının bulgularında ise bilmeye yönelik içsel motivasyon ve deneyime yönelik içsel motivasyon arasında anlamlı

ilişkiler olduğunu saptanmıştır. Öğrencilerin bilmeye ve deneyime ilişkin içsel motivasyonlarının artmasıyla birlikte akademik başarılarının da arttığı bulunmuştur. Ayrıca, kızların motivasyon alt boyutlarında erkeklere göre daha yüksek değerler aldığı belirlenmiştir. Kızlarla erkekler arasında anlamlı fark sadece içsel motivasyon-uyarım yaşama alt ölçeğinde bulunmuştur. sınıflar arasında tek fark dışsal motivasyon- içe yansımış alt ölçeğinde olduğu ortaya konmuştur.

Tuna (2012), "Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının özyeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına etkileri" adlı çalışmasını 2010-2011 eğitim öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi fen bilgisi öğretmenliği programı 4. sınıfta öğrenim gören 40 öğretmen adayıyla nicel ve nitel araştırma yöntemlerini kullanarak yürütmüştür. Araştırma sonucunda okul deneyimi dersi öncesinde, sonrasında ve öğretmenlik uygulaması dersi sonrasında yapılan ölçümler arasında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının fen öğretimi özyeterlik inancını etkileyen etmenler arasında en fazla doğrudan deneyimleri önemseydiği ancak uygulama dersleri yoluyla yeterli deneyim elde edemedikleri belirlenmiştir.

Ülper ve Bağcı (2012) "Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları" isimli çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim türüne, mezun olunan lise türüne ve akademik başarı durumlarına göre incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışmadaki veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algısı ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma 351 Türkçe öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu çeşitli üniversitelerin Türkçe öğretmenliği programı son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının özyeterlik algılarının "iyi" düzeyde olduğu bulunmuştur. Adayların özyeterlik algıları akademik başarı açısından anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Akkuzu ve Akçay (2012) tarafından yapılan çalışmada kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Geliştirilen kimya öz yeterlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Çalışmada ölçek, kimya

öğretmenliği programında okuyan 116 öğretmen adayına uygulanmıştır. İki faktörlü yapıya sahip ölçeğin uyum indeks değerleri yüksek çıkmış olup iki faktörlü yapıyı doğruladığı belirlenmiştir. Kimya öğretmen adaylarında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark bulunmamıştır ancak mezun oldukları okul türünde anadolu öğretmen lisesi ve anadolu Lisesi mezunu olanların lehine bir sonuç saptanmıştır. Ayrıca, ders verme süresi fazla olan öğretmen adayında kimyanın öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Korkut ve Babaoğlu (2012) “Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik İnançları” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma tarama modelindedir. Çalışma grubunu 401 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyet ve okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre farklılık olmamasına karşın hizmet yıllarına göre farklılık olduğu bulunmuştur.

Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu (2013) tarafından yapılan “Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri” adlı araştırma, öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine yönelik fikirlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında “Akademik motivasyon ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır. araştırma bulgularına göre, erkek öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyleri kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, birinci sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik motivasyon seviyeleri dördüncü sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Diğer taraftan, resim-iş öğretmen adaylarının bilmeye yönelik içsel motivasyon seviyeleri matematik öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeyleri okul öncesi öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. En yüksek seviyede belirlenen dışsal motivasyon okul öncesi ve

bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümlerindeki öğretmen adaylarında saptanmıştır.

Uysal ve Kösemen (2013) “Öğretmen adaylarının genel özyeterlik inançlarının incelenmesi” adlı çalışmada öğretmen adaylarının genel özyeterlik inançlarını yaş, cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından incelemek amaçlanmaktadır. Tarama modelinden yararlanılmıştır. Çalışma grubu 117 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmada genel özyeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının genel özyeterlilik inançlarının cinsiyet, yaş, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Şahin (2013) “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi özyeterliklerinin incelenmesi” adlı yüksek lisans tezi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi özyeterliliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birarada kullanıldığı karma yöntemden yararlanılmıştır. 7 üniversitenin eğitim fakülteleri 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırmada nicel veriler “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi özyeterlik ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise, “Değerler eğitimi görüşme formu” ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerine göre, sosyal bilgiler öğretmen adayları hem değerler eğitimi özyeterlilik ölçeği genelinden hem de ölçek alt boyutlarından genel olarak yüksek özyeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Değerler eğitimi özyeterlilik” düzeyleri cinsiyete, mezun olunan lise türüne, baba ve anne eğitim durumuna, değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir seminer/toplantıya katılma durumuna, sosyal bilgiler değerler eğitimi için en uygun derstir, tercihlerine, üniversitede değerler eğitimi ile ilgili ders alma durumlarına ve üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yerleşim birimine göre anlamlı farklılaşmamaktadır. Fakat sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlilik düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı farklılaşmaktadır.

Bozkurt (2013) “Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterliklerinin incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterliliklerini incelemeyi

amaçlamaktadır. Çalışma bulgularına göre, beden eğitimi öğretmenliği öğrencilerin öğretmenlik özyeterlilik seviyelerinin yüksek seviyede olduğunu saptanmıştır. ayrıca, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre aylık gelir düzeyi orta olan öğrencilerin özyeterlilik düzeylerinin diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuş ve ailenin geliri düzeyi ile özyeterlilik arasında ilişki saptanmıştır. Fakat cinsiyet, mezun olduğu ortaöğretim kurumu, geldiği yerleşim yeri, sınıf düzeyi, anne baba eğitim düzeyi ve meslekleri, bölüm seçme tercihleri, düzenli spor alışkanlıkları ve millilik değişkenine göre anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Özer ve Motorcan (2013) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 124 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre akademik motivasyonun özerk türleri ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki varken, özerk olmayan türleri arasında ise negatif ilişki saptanmıştır.

Akkuş (2013) “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlilik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma” isimli çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlilik inanç seviyeleri çeşitli boyut ve değişkenler açısından incelemek amaçlanmaktadır. Araştırma 3 üniversitenin sosyal bilgiler eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören 241 öğretmen adayına uygulanmıştır. Tarama yöntemi kullanılmıştır. “Öğretmen özyeterlilik ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeylerinde, öğretimi planlama ve değerlendirme boyutu ile özyeterlilik toplam puan ortalamasında, kız öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının özyeterlilik inanç düzeylerinde, öğrenim gördükleri üniversitelere göre yalnızca öğretimi planlama ve değerlendirme boyutunda. Atatürk Üniversitesi ile Erzincan Üniversitesi arasında Atatürk Üniversitesinde okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Yeşilyurt (2013) tarafından yapılan “Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algıları” adlı çalışma, öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlilik algısını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, betimsel bir çalışmadır. Araştırmada

örnekleme yöntemi olarak “basit rastlantısal (tesadüfi) örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 312 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde “Öğretmen özyeterlik ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, adayların öğretmen öz-yeterlik algı düzeyinin beklenen düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Araştırma değişkenlerine bakıldığında, öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeylerinde cinsiyet, öğretmen olarak görev yapma veya yapmama ve öğrenim görülen program türü değişkenleri bakımından anlamlı fark olduğu, ancak akademik başarı notu değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Ekinci, Yıldırım, Bindak, Öter, Özdaş, Akın (2014) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, son sınıfta öğrenim gören 286 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada geliştirilen “Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlikleri ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik algılarının öğrenciyi tanıma ve değerlendirme boyutunda orta, diğer dört boyutta ise iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Öğretmen adayları, özellikle “öğretmenlik sanatı” ve “iletişim ve sosyal yetkinlik” boyutlarında kendilerini daha yeterli gördükleri bulunmuştur.

Uyulgan ve Akkuzu (2014) “Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının içsel motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 780 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda içsel motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğunu bulunmuştur.

Ayık ve Ataş (2014) tarafından yapılan araştırmada amaçlanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Araştırma, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir

Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının, içsel ve dışsal motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alemdağ, Öncü, Yılmaz (2014) “Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik özyeterlikleri” adlı çalışmanın sonuçlarına göre, beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin ve akademik özyeterlik algılarının orta düzeyinin üstünde olduğu saptanmıştır. Çalışma bulgularına göre, akademik motivasyon seviyesinin cinsiyet değişkeninde kadınların lehine değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf değişkeni açısından 1. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan adayların lehine farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca, akademik öz-yeterlik algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmazken sınıf değişkenine göre üçüncü sınıfta öğrenim gören adayların daha yüksek puan ortalamalarının olduğu saptanmıştır. Çalışma bulguları, beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeyleri ile akademik özyeterlikleri arasında pozitif yönde korelasyonlar olduğunu saptamıştır.

Uslu (2014) “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi” adlı doktora çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmeni özel alan yeterliklerine ilişkin özyeterlik inanç seviyelerinin ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına, nicel boyutta “Sosyal bilgiler öğretmeni özel alan yeterliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları Ölçeği”, nitel boyutta ise, “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Görüş Formu” uygulanmıştır. Çalışma grubu 7 üniversiteden seçilen katılımcılardan oluşmaktadır. Araştırmada 1024 öğretmen adayı nicel çalışma grubunu, 126 öğretmen adayı ise nitel çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçeğin geneli ve ölçek alt boyutlarında yüksek özyeterlik inancına sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Sosyal

bilgiler öğretmen adaylarının ölçek alt boyutlarından biri olan “Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma” ile ilişkili özyeterlik inancı seviyelerinin cinsiyet, sınıf, mezun oldukları lise türü, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne meslek durumu, baba meslek durumu, ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik inancı düzeylerinde üniversite ve bölüm seçme nedenlerine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından “Öğretim sürecini planlama ve düzenleme”, “öğrenme-öğretme süreci”, “İzleme ve değerlendirme” ve “Mesleki gelişimi sağlama” ile ilgili özyeterlik inancı düzeylerinin ve “Sosyal bilgiler öğretmeni özel alan yeterliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları ölçeği”nin tamamına ilişkin özyeterlik inancı seviyelerinin cinsiyet, mezun oldukları lise türü, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, baba meslek durumu, ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Fakat sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik inanç seviyeleri sınıf, üniversite, bölüm seçme nedenleri ve anne meslek durumu açısından anlamlı farklılık bulunmuştur.

Dönmez ve Uslu (2014) tarafından yapılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin özyeterlik inanç düzeylerinin farklı değişkenler bakımından incelenmesi adlı araştırmanın bulgularına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türlerine, anne baba öğrenim durumlarına, baba meslek durumlarına, ailelerinin aylık toplam gelir durumlarına göre farklılık göstermediği bulunurken; öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, üniversitelerine, sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine ve anne meslek durumlarına göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Demir Güdül (2015) “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerinin Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Akademik Erteleme ve Yaşam Doyumu İle İlişkisi” adlı doktora tez çalışmasında akademik motivasyon türleri ele alınmıştır. Bu türlere dayalı olarak üniversite öğrencilerinin gösterdikleri motivasyon profillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada “Akademik motivasyon ölçeği”, “İhtiyaç doyumu ölçeği”, “Tuckman erteleme eğilimi ölçeği”, “Yaşam doyumu ölçeği” ve “Bilgi Anketi” ile kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin üç değişik

akademik motivasyon profili gösterdiklerini tespit etmiştir. Araştırma sonuçları, yüksek düzeyde motivasyona sahip profilde olan öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyum seviyelerinin diğer profilde olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek, akademik erteleme seviyelerinin ise anlamlı düzeyde düşük olduğunu saptanmıştır. bununla birlikte orta düzeyde motivasyon profilinde olan öğrencilerin de psikolojik ihtiyaç doyum seviyelerinin düşük düzeyde motivasyon profilinde olan öğrencilere göre önemli ölçüde yüksek, akademik erteleme seviyelerinin de düşük olduğunu bulunmuştur. En düşük psikolojik ihtiyaç doyum düzeyine ve en yüksek akademik erteleme düzeyine ise düşük düzeyde motivasyon profilinde olan öğrencilerin sahip olduğu saptanmıştır.

Ulutaş (2016) “Özdüzenlemeli öğrenme ortamında kimya öğretmen adaylarının motivasyonlarının değişiminin incelenmesi” adlı doktora çalışmasında kimya öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerinde sahip oldukları motivasyonel inançların ve motivasyonlarını düzenlemek için kullandıkları stratejilerin geliştirilmesi amaçlanarak motive edici öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının özdüzenlemeli öğrenme becerilerini kullanmalarını nasıl etkilediği ve öğretmen adaylarında ne gibi kazanımlara ya da değişimlere yol açtığı araştırılmıştır. Çalışmada organik kimya dersi alan on sekiz kimya öğretmen adayı yer almıştır. Çalışma sonucunda kimya öğretmen adaylarında hem özdüzenlemeli öğrenmenin önemi ile ilgili farkındalık oluştuğu hem de özdüzenlemeli öğrenme becerilerinde gelişmeler tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda kimya öğretmen adaylarının pozitif motivasyonel inançlara sahip olduğu, akademik etkinlikler karşısında daha ısrarcı oldukları ve motivasyonlarını düzenlemek için kullandıkları stratejilerde gelişim tespit edilmiştir. Ayrıca kimya öğretmen adaylarının motivasyonlarındaki olumlu gelişimin, onların sahip oldukları öğrenme stratejilerini çeşitlendirdiği ve bu stratejileri daha sık kullanmaya başladıkları belirlenmiştir.

Tatlı Dalioğlu (2016) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasında öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile özyeterlik inançları ve öğretmenliğe yönelik tutumlarındaki ilişkinin incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli ve tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2081 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre,

beklenen olası öğretmen benlikleri ile özyeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunurken, korkulan olası öğretmen benlikleri ile özyeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Sözcü, Oğuz, Aydınözü (2016) tarafından gerçekleştirilen “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularının öğretimine ilişkin özyeterlikleri” adlı çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularının öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin tespitini amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma tesadüfi örneklem kullanılarak Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan 366 sosyal bilgiler öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, özyeterlik algısının cinsiyet ve yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kıdem yılı değişkeni bakımından öz yeterlik algısında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ayrıca araştırma bulgularına bakıldığında doktora mezunu olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının lisans ve yüksek lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ayra ve Kösterelioğlu (2016) “Öğretmenlerin mesleki özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki özyeterlik inançlarını farklı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 362 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Öğretmen özyeterlik algı ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özyeterlik inançları oldukça yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmada öğretmenlerin mesleki özyeterlik inançları mesleğini sevip sevmeme tutum değişkeni açısından mesleğini seven öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, deneyim, branş ve kitap okuma sıklığı değişkenleri açısından ise görüşlerinde özyeterlik inançları bakımından anlamlı fark bulunmamıştır.

2.11. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Ashton, Webb ve Doda (1983) “A Study of teachers' sense of efficacy” tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenmelerinde ne kadar etkin olabileceklerine yönelik inançları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin yeterlik inançları ile öğrenci ve öğretmen etkileşimi, ayrıca öğrenci ders başarısı arasında kuvvetli ve olumlu yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Yüksek yeterlik inançları taşıyan öğretmenlerin, öğrencilerine yönelik beklentilerinin daha yüksek olduğu, öğrenme sürecindeki davranışlarını daha yakından takip ettikleri, öğretime daha iyi odaklandıkları, samimi vedestekleyici bir sınıf ortamı oluşturdukları ve sonuç olarak öğrencilerinin ders başarılarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Gibson ve Dembo (1984) “Teacher efficacy” tarafından yapılan, öğretmen özyeterliliğinin, bireysel öğretim yeterliği ve genel öğretim yeterliği şeklinde tanımlanan iki alt boyutu olduğu esasına dayanab 22 maddelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Araştırma bulgusuna göre, öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerle daha yakından ilgilendikleri, etkili öğretim için çeşitli yaklaşımlar uyguladıkları, öğrencilerin öğrenmeleri konusunda daha çok çaba ve zaman harcadıkları, daha çok sorumluluk duygusuna sahip oldukları saptanmıştır.

Anderson, Greene ve Loewen (1988) “Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement” yaptıkları çalışmada öğretmen özyeterliliğinin alt boyutlarından birini oluşturan bireysel öğretim yeterliği düzeyinin, öğrencilerin düşünme süreçlerine, yeterlik algılarına ve başarılarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre, yüksek bir öğretmen özyeterlik algısının, öğrencilerin dil ve sosyal bilimler ders başarılarına olumlu yönde katkıda bulunduğu ve yeterlik algılarını geliştirdiği ortaya konmuştur. Ayrıca, olumlu bireysel öğretim yeterliği algısının, öğrencilerin akademik başarısını ve yeterlik algılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Woolfolk, Hoy (1990) “Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control” çalışmada, özyeterlikle ilgili öğretmenlerin yönetim, kontrol ve öğrenci

motivasyonu yönelimlerinin çeşitli ölçütleri arasındaki ilişki incelenmiştir. 55 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğretmenin özyeterliği ne kadar büyük olursa öğretmenin öğrenci kontrol yönelimi o kadar insancıl olduğu, öğretmenin, zor ve motivasyonsuz öğrenciler (genel öğretim etkililiği) ile başarılı olabileceğine olan inancı, öğretmenin öğrenci yönelimini daha insancıl bir hale getirdiği ve öğretmen sınıf problemlerini çözmede öğrenci özerkliğini o kadar çok destekler nitelikte olduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerin kontrol edilmesi gerektiğine inanılan ve güvenilemeyeceğini düşünen öğretmenlerin, öğrencileri motive etmek için dışsal ödüllerin gerekli olduğuna inanma olasılıkları daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, özyeterlik, sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı arasındaki muhtemel bağlamsal etkileri olduğu belirlenmiştir.

Moore ve Mary (1992) “Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district’s experience” tarafından yapılan çalışmada öğretmen yeterliğini etkileyen etmenleri ortaya koymaya ilişkin araştırma sonucunda, okul koşullarının öğretmenlerin yeterlik algılarında önemli oranda etkisi olduğu saptanmıştır. Etkili öğretimin önündeki engellerin azaldığı, öğretmenin sınıfına ilişkin karar alma ve uygulama yetkisinin olduğu, olumlu bir okul ortamının, öğretmenin yeterlik algılarını olumlu şekilde etkilediği bulunmuştur. Ancak, başarı düzeyi düşük öğrencilerin bulunduğu okulların, öğretmenlerin okul iklimine yönelik olumsuz düşüncelerine neden olduğu ve bu durumun yeterlik algılarını düşürdüğü belirlenmiştir.

Soodak ve Podell (1993), “Teacher efficacy and the vulnerability of the difficult-to-teach student” çalışmasında öğretmenlerin yeterlik inançlarının, farklı açılardan sorunlu öğrencilere bakışlarına ve onları sınıflarına katma veya özel eğitime gönderme kararlarına etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin çocukların yaşadığı zorlukları, üzerinde çalışılması ve aşılması gereken olağan durumlar olarak algıladıkları, diğer taraftan özyeterlik algısı düşük öğretmenlerin ise, sorun yaratan öğrencileri özel eğitime gönderme eğiliminde oldukları saptanmıştır.

Pajares (1995) “Self-efficacy in academic settings” akademik özyeterlik üzerine yaptığı bir araştırmada akademik alanda özdüzenleme ve motivasyon çalışmalarına, özyeterlik teorisi tarafından yapılan katkıları araştırmayı amaçlamıştır. Özyeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerine bulgular ilk önce özetlenmiştir. Sosyal bilişsel kuramda yeterlik algılarının tanımlanması ve kullanılması ile motivasyonun diğer kuramsal perspektifleri arasındaki kavramsal fark açıklanmıştır. Ardından, çeşitli akademik alanlarda öz yeterlik ve diğer motivasyonel yapıların rolünü araştıran son çalışmaların sonuçları rapor edilmiştir. Genel sonuçlara göre, özyeterlik, diğer, daha küresel, kendi inançları (benlik kavramı, kaygı ve atıf gibi) ve akademik geçmiş, cinsiyet, etnisite, yetenek gibi değişkenlerle istatistiksel modellere dahil edildiğinde, özyeterliğin akademik performans üzerinde güçlü bir belirleyici olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hickman (1999), “Teachers’ perceptions of the impact of materials and training on teacher self-efficacy, teaching behaviors, and student performance” adlı çalışmada eğitim materyallerinin ve alıştırma ve öğretmelerin öğretmenlerin algılamalarında, öğretmenlerin özyeterliklerinde, öğretmen davranışlarında ve öğrenci performansındaki etkilerini değerlendirmek ve amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, yüksek lisans yapan 42 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 32’sine anket uygulanmış, 6’sıyla görüşme yapılmış, 6’sına da gözlem yapılmıştır. Araştırmanın verileri, hem nicel hem de nitel desenli anketler, görüşme ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, eğitim materyalleri ile eğitimin, öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında olumlu yönde değişimler gözlenmiştir. Eğitim materyalleri ile eğitimin öğretmenlerin yapısal özyeterliğine olumlu etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim materyalleri ile eğitimin öğrencilerin performanslarının gelişimine olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Tebbs (2000), “Assesing teachers’ self-efficacy towards teaching thinking skills” tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik özyeterliklerinin değerlendirilmesi amaçlamaktadır. Araştırma, 432 ilköğretim okulu öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda ise: öğretmenlerin üst düzeyli düşünme becerileri ile düşünmenin transferinde

özyeterliklerinin en az seviyede olduğu, özyeterliğin, konu öğretimi veya uzmanlık alanına, eğitimin doğasına, düşünme becerilerinin öğretimi için ihtiyaç duyulan alıştırmaların uygunluğuna ve düşünme etkinliği veya düşünme etkinliğinin kombinasyonu ile anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Henson (2001), “Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemma” tarafından yapılan çalışmada, stajyer öğretmenlerin yeterlik algıları ile sınıf yönetimine yönelik inançları ve öğretimsel iş analizleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma verileri analiz edildiğinde, yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin öğretim ve sınıf yönetimi hususunda daha az müdahaleci davrandıklarını belirlenmiştir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002), “The influence of resources and support on teachers’ efficacy beliefs” çalışmasında öğretmen yeterliğinin oluşumuna etki eden etmenleri, çeşitli üniversiteden mezun 255 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden elde ettikleri verilerle incelemişlerdir. Mesleki deneyimleri 1 yıl ile 29 yıl arasında, yaşları ise 21 ile 57 arasında değişen katılımcılara mesleki doyum ve destek algılarını ölçen soruları cevaplamaları istenmiş ve öğretmen özyeterlik ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen yeterliğinin yaş, cinsiyet ve ırk gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olmamasına karşın, sınıf seviyesi ve tecrübe değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın başka bir bulgusu ise mesleki deneyimleri 5 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin göreve yeni başlayan öğretmenlere ve ilkokul öğretmenlerinin de lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek seviyede yeterliğe sahip olduğu saptanmıştır.

Friedman ve Kass (2002), “Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization” başlıklı çalışmalarında, geçerliliği desteklemek için ampirik kanıtlarla sınıf ve okul-organizasyon bağlamlarını içeren daha geniş bir çalışma yelpazesine dayanan öğretmenin özyeterliliğini yeni bir kavramlaştırmayı önermektedir. Araştırma, 555 öğretmenle gerçekleştirilmiştir ve bir anket formu uygulanmıştır. Analizler sonucunda, sınıfta ve okul alanındaki öğretmenin özyeterliliğini içeren iki faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Her faktör mesleki görevlere ve ilişkiler arası unsurlara sahip olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öz

yeterliklerinin öğretim sürecinde sergiledikleri performanslarını, ortaya koydukları işin niteliğini, organizasyon başlatmalarını ve sosyal yeteneklere olan inançlarını etkilediği sonucuna varmışlardır.

Lewandowski K. L. (2005), “A study of the relationship of teachers’ self-efficacy and the impact of leadership and professional development” çalışmasında kırsal kesimde çalışan öğretmenlerin özyeterlik algılarını ve liderlik ile profesyonel gelişimin özyeterlik üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir: Öğretmenlerin özyeterlik seviyelerinin farklı düzeylerde çıkması sonucu kendilerini yüksek özyeterliğe sahip bireyler olarak gören kişiler, düşük özyeterliğe sahip kişilerden daha farklı düşündüğü, davrandığı ve hissettiği yargısına ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenler özyeterliklerinin öğrenci başarısını etkilediğini belirtmişlerdir.

Hoy ve Spero (2005) “Changes in teacher efficacy during the early years of teaching” çalışmasında öğretmenliğin ilk yıllarında öğretmen özyeterliğine etki eden unsurları belirlemeyi amaçlamaktadır. Ede edilen çalışma bulgularında, öğretmen özyeterlik algısının görev yapılan okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinden etkilendiği, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bölge okullarında çalışan öğretmenlerin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu ve işlerini daha kolay buldukları saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen özyeterlik algısının, öğretmen yetiştirme programları ve stajyerlik döneminde yüksek olduğu, asil öğretmenliğe geçilen ilk bir yılda ise düşük olduğu ortaya konmuştur.

Caprara, Cladio, Patrizia ve Patrick (2006), “Teachers’ self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students’ academic achievement” çalışmasında, öğretmenlerin öz yeterlik inançları, iş tatmini ve öğrencilerin akademik başarılarının belirleyicileri olarak incelenmiştir. 75 İtalyan ortaokulundaki 2000’den fazla öğretmen, özyeterlik inançlarını ve mesleki memnuniyetini değerlendirmek için raporlama anketleri uygulanmıştır. Öğrencilerin ortaokul sonunda ortalama final notları, sonraki akademik yıl içerisinde toplanmıştır. Yapısal eşitlik modelleme analizleri, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının, iş doyumlarını ve öğrencilerin

akademik başarısını etkilediği, önceki başarı düzeylerini kontrol eden kavramsal bir modeli doğruladığı saptanmıştır.

Palmer (2006), “Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students” öğretmen adaylarının fen öğretim yöntemleri dersi boyunca fen özyeterlik düzeyleri ile özyeterlik için kaynak oluşturan faktörleri belirlemeyi amaçladığı çalışmayı 190 sınıf öğretmeni adayıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında sınıf öğretmenlerine verilen fen öğretimi eğitiminin fen öğretimine ilişkin özyeterlik düzeyleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı belirlenmiştir.

Boström ve Lassen (2006), “Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta- cognition” yaptıkları araştırmada, farklı öğrenme düzeylerinde; öğrenme stilleri, üstbilişsel stratejiler, öğrenci başarısı ve motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerinin farkındalığı ve öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme ve motivasyonlarının farkında olmasının etkisi üzerinde durulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular dâhilinde öğrenme stillerinin farkındalığı ve uygun öğretim stratejilerinin kullanımının, öğrencilerin akademik yeterliğini artırdığı dolayısıyla özyeterliğin artışa neden olduğu sonucuna varılmıştır.

Brand ve Wilkins (2007), “Using self-efficacy as a construct for evaluating science and mathematics methods courses” çalışmasında özyeterliği etkileyen dört temel değişken olarak kabul edilen doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik ve psikolojik durum öğelerinden hangisinin daha fazla etkili olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma 44 ilköğretim öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının özyeterliği etkileyen faktörler konusunda görüşlerini yazmaları istenmiş ve elde edilen verilerin içerik analizi yapılarak doğrudan deneyimlerin özyeterliği etkileyen diğer değişkenlere göre özyeterlikte en fazla etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Poulou (2007) “Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers’ perceptions” çalışmasında, öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliğine ilişkin

inançları etkileyen faktörleri araştırılmış ve öğretim stratejilerini, sınıf yönetimini ve öğrencilerin katılımını etkileyebilecekleri kanaatlerini belirleyi amaçlamaktadır. Çalışma grubunu, Yunanistan'daki iki ilköğretim bölümünden 4. sınıf öğrencileri oluşturmıştır. Öğretme yeterliliğinin, kişisel özelliklerin ve öğretme motivasyonunun öğretmenlerin özyeterliliğine katkıda bulunan faktörler olduğu bulunmuştur.

Zimbicki (2007), “Examining the effects of alternative assessment on student motivation and self-efficacy” çalışmasında, alternatif değerlendirmenin, öğrencilerin motivasyon düzeylerinde ve özyeterliliklerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma 7. sınıfta öğrenim gören 72 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, sözel değerlendirme, performans değerlendirme, işbirlikli öğrenme, ürün değerlendirme, etkileşimli dersler, çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanarak gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak, yapılan analizler sonucunda cinsiyetin öz güven, motivasyon ve beceri kazanımı konularında etkisi olmadığı belirlenmiştir. Sınıf ortamının ise öğrencilerin özgüven, motivasyon ve beceri kazanımı konularında etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alternatif değerlendirme ile öğrencilerin motivasyon ve özgüven seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Gresham (2008), “Mathematics anxiety and mathematics teacher efficacy in elementary pre-service teachers” çalışmasında, Amerika Birleşik Devletleri güneydoğusundaki bir üniversiteden 156 ilköğretim hizmet öncesi öğretmeni arasında matematik kaygısı ve matematik öğretmenin etkililiği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bulgular, matematik kaygısı ve öğretmen özyeterliliği arasında anlamlı ve olumsuz bir ilişki ortaya çıkarmıştır. Özellikle, en düşük matematik kaygısı derecesine sahip hizmet öncesi öğretmenleri, öğretmen özyeterliliği bakımından en üst seviyelerde olduğu belirlenmiştir. Hizmet öncesi öğretmenlerle yapılan görüşmeler, matematik kaygısının matematik öğretim uygulamalarına etkinliği ile ilişkili olduğunu ve öğretmen özyeterlilik inançlarının temelini oluşturduğunu belirtmiştir.

Thomas, Love, Roan-Belle, Tyler, Brown ve Garriott (2009), “Self-Efficacy, motivation, and academic adjustment among African American women attending institutions of higher education” kolejdeki 111 Afrikalı kız öğrenci üzerinde

gerçekleştirdikleri çalışmada, özyeterlik inançları, içsel ve dışsal motivasyon ve akademik uyum arasındaki ilişkileri inceledi. Sonuçlar, özyeterlik inançlarının Motivasyonu öngördüğünü ortaya koymuştur. Dahası, motivasyon kısmen özyeterlik inançları ile akademik uyum arasındaki ilişkiye aracılık ettiği belirlemiştir. Tahminin aksine, dışsal motivasyon, özyeterlik inançları ile akademik uyum arasındaki ilişkiyi etkilemediği bulunmuştur.

Usher ve Pajares (2009), “Sources of middle school students’ self-efficacy in mathematics: A Validation Study” çalışmanın amacı, heuristik öğrencilerin Bandura’nın (1986) sosyal bilişsel kuramına göre, özyeterlik inançlarını dört bilgi kaynağına dayanarak kendi matematik özyeterliklerini nasıl şekillendirdiğinin incelenmesidir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yüksek ya da düşük özyeterlik bildiren sekiz ortaokul öğrencisi ve öğrencilerin anne babası ve matematik öğretmenleriyle yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre, öğretim yapıları, öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenmesi de özyeterlilikle ilgili önemli faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, sosyal bilişsel teorinin ilkelerini tanımlamaktadır.

BrBruinsma ve Jansen (2010) “Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers’ intentions to remain in the profession?” bu çalışma, 198 öğretmen adayının içsel ve dışsal motivasyonunu araştırmış ve kalıcı ve etkin katılımı teşvik eden uyarlayıcı motifler ile yüzeysel katılımı teşvik eden uygunsuz davranış motifleri arasındaki ayrıma odaklanmıştır. Öğretmenin özyeterliği, öğretmen yetiştirme programının kalitesi, sınıf öğretmenliği deneyimleri ve aday öğretmenlerin mesleğe harcama yapmayı planladıkları zaman arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Analizler, kadın öğretmen adaylarının daha özdüzenlemeli motivasyon gösterdiğini ortaya koymuştur. Yapısal uyarlamalı motifler, öğretmen eğitimi programının kalitesi ve sınıf öğretimi deneyimleri ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Öğretmenlik deneyimini pozitif yansıtan hizmet öncesi öğretmenler, öğretmenin özyeterliğinin yüksek olduğunu belirttiler. Öğretmenlik deneyimini negatif yansıtan hizmet öncesi öğretmenler, olumsuz öğretim deneyimlerine sahip olduklarını ve daha kısa sürelerle meslekte kalmayı amaçladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen özyeterliği, öğretmen adaylarının mesleğe devam etmeyi planladıkları süre ile pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Brouse, Basch, LeBlanc, McKnight, Lei (2010) “College students’ academic motivation: Differences by gender, class, and source of payment” çalışma, 856 kolej öğrencisinin cinsiyetini, okula yılını ve eğitim kaynağını akademik motivasyonlarına göre tanımlamayı amaçlamaktadır. kesitsel ve küme örneklem kullanılmıştır. Akademik Motivasyon Ölçeği öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları ile amotivasyonu ölçmek için kullanılmıştır. Bu çalışmanın üç temel bulgusu şöyledir: İlk olarak, kız öğrenciler genel motivasyonun yanı sıra içsel ve dışsal motivasyonun daha yüksek olduğunu bildirmiştir. İkincisi, hem içsel hem de dışsal motivasyon üniversitede yıllar ilerledikçe azalmıştır Üçüncüsü, kendi kendini finanse eden öğrenciler genel olarak akademik motivasyonda ve özellikle de dışsal motivasyonda daha düşük düzeyde oldukları belirlenmiştir

Thoonen, Slegers, Peetsma ve Oort (2011) “Can teachers motivate students to learn?” çalışmada öğrencilerin motivasyonlarındaki değişimleri açıklamak için öğretmenlerin öğretiminin göreceli önemi ve etkinlik inançlarını incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin dünyasına bağlantı ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini, öğretmen tarafından sürece yönelik öğretimin öğrencilerin motivasyonel davranışları ve motivasyon faktörleri üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir. Son olarak, sonuçlar, öğretmenlerin özyeterlik duygusunun hem öğretmenin öğretimi üzerinde hem de öğrencilerin öğrenme motivasyonunda bir etkisi olduğuna dair argümanı vermektedir

Goodman, Jaffer, Keresztesi, Mamdani, Mokgatle, Musariri ve Schlechter, (2011) “An investigation of the relationship between students’ motivation and academic performance as mediated by effort” çalışmasında üniversite öğrencilerinin motivasyonu ile akademik performansları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Motivasyonun bir öğrencinin akademik performansını ne derece öngöreceğini araştırmak için nicel bir ilişkisel tasarım kullanılmıştır. Veriler, Western Cape'teki bir üniversitedeki 254 ticaret fakültesi öğrencisinin birinci sınıfından beşinci yıla kadar değişen kolaylıklı bir örneklemin çevrimiçi anketi yoluyla toplanmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve akademik performansla ilişkili olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon

düzeylerinin, istedikleri hedefe ulaşmak için gösterdikleri çabayla yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Dahası, içsel motivasyonun akademik başarıyı yordamada gösterilen çabadan sonra güçlü bir değişken olduğunu da göstermiş; buna karşın, dışsal motivasyonun ise akademik başarı üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Evans (2011), “Motivational consequences of environmental stress” çalışmasında yeni mezun olan matematik öğretmenlerine verilen “New York Öğretim Üyeleri” (New York City Teaching Fellows-NYCTF) programının özyeterlik ve matematiğe karşı tutuma etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 42 öğretmenle yürütülen çalışmada, programın etkililiği, çalışmanın başında ve sonunda uygulanan matematik öğretimi özyeterlik ölçeği, matematiğe yönelik tutum ölçeği ve matematik alan testleri ile ölçülmüştür. Elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin matematiğe karşı tutumları ve alan bilgilerinde anlamlı düzeyde artış olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber matematik öğretimi özyeterliğinde de artış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca matematiğe yönelik tutum ile matematik öğretimi özyeterliği arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna da varılmıştır.

Kim ve Cho (2014) “Pre-service teachers’ motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock” çalışmasında, öğretmen adaylarının mesleki eğitimin ilk yılında gerçeklik şoku hakkındaki beklentileri ve öğretmenlerin motivasyonlarını nasıl etkilediği ve etkililiğini nasıl hissettiklerini araştırılmıştır. Bu çalışmaya ABD Orta Batı'daki bir devlet üniversitesinde toplam 533 öğretmen adayı katılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin gerçeklik şok beklentilerini öğretmenlerin etkinliği ve içsel motivasyon ile negatif olarak ilişkilendirirken, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon ile pozitif ilişkili olduklarını göstermiştir. Hizmet öncesi öğretmenlerin özyeterlik ve içsel motivasyonunun cinsiyet farkı kontrol edildiğinde gerçeklik şok beklentilerini güçlü yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur. Gerçeklik şoku beklentisini tahmin etmede içsel motivasyon ile özyeterlik arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Pan (2014), “Relationships among teachers’ self-efficacy and students’ motivation, atmosphere, and satisfaction in physical education” çalışmasında, beden eğitimi

dersinde kıdemli öğretmenlerin özyeterliği ile öğrencilerin öğrenme motivasyonları, öğrenme ortamları ve öğrenme memnuniyeti arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 462 beden eğitimi öğretmenin ve 2681 öğrencinin bir örneği Tayvan'daki liselerden tabakalı rasgele örnekleme ve küme örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırma araçları, araştırmacılar tarafından teorilere ve mevcut araçlara dayalı olarak tasarlanan öğretmen özyeterlik ölçeği ve öğrencilerin öğrenme motivasyon ölçeği, öğrenme atmosfer ölçeği ve öğrenme tatmini ölçeğidir. Yapısal eşitlik modeli, varsayımsal modelin uyumu değerlendirmek için kullanılmıştır. Sonuçlar, modelin kabul edilebilir bir uyum içerdiğini ortaya koymuştur. Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterliliğinin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu, öğrenen atmosferi ve öğrenme memnuniyetini etkilediği; öğretmenlerin özyeterliği, öğrenme motivasyonu ve öğrenme atmosferi aracılığıyla öğrenme memnuniyetini dolaylı ve pozitif olarak da etkilediği ortaya konmuştur.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri toplama uygulamalarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın modeli tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri, değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak (Sönmez ve Alacapınar, 2011) ya da iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modeli gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermemekle birlikte bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde diğerinin kestirilmesine imkan tanımaktadır (Karasar, 2006).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında 12 üniversitede eğitim fakültelerinin İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği 1.2.3.4. sınıflarında öğrenim gören 2193 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken seçkisiz örnekleme yöntemlerinden “tabakalı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar ya da alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Bu noktada önemli olan, evreni kendi içinde saf ve benzeşik bir olgu olarak kabul etmek yerine, evren içerisindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 133). Bölgelere göre örneklem belirleme çalışması yapılmış ve NUTS 1 düzeyi örneklem için uygun görülmüştür. NUTS 1 (Nomenclature of Territorial Units for Statistics), Avrupa Birliği tarafından kabul edilen istatistiki bölge birimlerine verilen genel bir ad olarak bilinmektedir. NUTS 1 üzerinden yürütülen örnekleme belirleme aşamasında, araştırmadaki il seçimini NUTS 1’i oluşturan 12 bölge içerisinden ulaşılabilirlik, ekonomiklik, uygulama kolaylığı gibi ölçütler dikkate alınarak her bölgeden 1 il ve 1 üniversite seçilmiş, seçilen her üniversitenin eğitim fakültesinde okuyan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamı örneklem grubuna dahil

edilmiştir. Buna göre araştırma Türkiye’de NUTS 1 düzeyinde belirlenen İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi Anabilim Dalı 1.2.3.4. sınıf öğrencilerinin bulunduğu Marmara, Trakya, Pamukkale, Gazi, İzzet baysal, Mehmet Akif Ersoy, Ahi Evran, Kastamonu, Karadeniz Teknik, Fırat, Erzincan, Adıyaman Üniversiteleri’nde gerçekleştirilmiştir. Ulaşılması gereken sayılar göz önünde bulundurularak 12 bölgede yer alan 12 farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, eğitim fakültelerinin 1.2.3.4 sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 2343 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Toplanan veriler incelendiğinde, 150 katılımcının anketleri yönergeye uygun biçimde doldurmadığı belirlenerek çalışma 2193 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir

Tablo 3.1. Örneklem seçilen üniversitelerin ÖSYS öğrenci kontenjanları

No Bölge (Nuts 1 / 12 Bölge)	Üniversite	Öğrenci Sayısı
1 İstanbul	Marmara Üniversitesi	275
2 Batı Marmara	Trakya Üniversitesi	235
3 Ege	Pamukkale Üniversitesi	355
4 Doğu Marmara	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	275
5 Batı Anadolu	Gazi Üniversitesi	375
6 Akdeniz	Mehmet Akif Ersoy	235
7 Orta Anadolu	Ahi Evran Üniversitesi	315
8 Batı Karadeniz	Kastamonu Üniversitesi	355
9 Doğu Karadeniz	Karadeniz Teknik Üniversitesi	495
10 Kuzeydoğu Anadolu	Erzincan Üniversitesi	415
11 Ortadoğu Anadolu	Fırat Üniversitesi	235
12 Güneydoğu Anadolu	Adıyaman Üniversitesi	235
Toplam		3800

Tablo 3.2. İstatistikî bölge birimleri sınıflaması ve bu bölgelerden seçilen örneklem iller

1.Düzye	2.Düzye	3.Düzye	1.Düzye	2.Düzye	3.Düzye
Tr Türkiye					
TR1 İstanbul	TR10 (İstanbul)	TR100 İstanbul*	TR8 Batı Karadeniz	TR81 (Zonguldak Karabük, Bartın)	TR811 Zonguldak TR812 Karabük TR813 Bartın
TR2 Batı Marmara	TR21 (Tekirdağ, Edirne, Kırklareli)	TR211 Tekirdağ TR212 Edirne* TR213 Kırklareli		TR82 (Kastamonu , Çankırı, Sinop)	TR821 Kastamonu* TR822 Çankırı TR823 Sinop
	TR22 (Balıkesir, Çanakkale)	TR221 Balıkesir TR222 Çanakkale		TR83 (Samsun, Tokat, Çorum, Amasya)	TR831 Samsun TR832 Tokat TR833 Çorum TR834 Amasya
TR3 Ege	TR31 (İzmir)	TR310 İzmir	TR9 Doğu Karadeniz	TR90 (Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin, Gümüşhane)	TR901 Trabzon* TR902 Ordu TR903 Giresun TR904 Rize TR905 Artvin TR906 Gümüşhane
	TR32 (Aydın, Denizli, Muğla)	TR321 Aydın TR322 Denizli* TR323 Muğla		TRA Kuzeydoğu Anadolu	TRA11 Erzurum TRA12 Erzincan* TRA13 Bayburt
	TR33 (Manisa, Afyonkarahisar, Kütahya, Uşak)	TR331 Manisa TR332 Afyonkarahisar TR333 Kütahya TR334 Uşak			TRA21 Ağrı TRA22 Kars TRA23 Iğdır TRA24 Ardahan
TR4 Doğu Marmara	TR41 (Bursa,Eskişehir, Bilecik)	TR411 Bursa TR412 Eskişehir TR413 Bilecik	TRB Ortadoğu Anadolu	TRB1 (Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli)	TRB11 Malatya TRB12 Elazığ* TRB13 Bingöl TRB14 Tunceli
	TR42 (Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu, Yalova)	TR421 Kocaeli TR422 Sakarya TR423 Düzce TR424 Bolu* TR425 Yalova			TRB21 Van TRB22 Muş TRB23 Bitlis TRB24 Hakkâri
TR5 Batı Anadolu	TR51 (Ankara)	TR510 Ankara*	TRC Güneydoğu Anadolu	TRC1 (Gaziantep, Adıyaman, Kilis) TRC2 (Şanlıurfa, Diyarbakır)	TRC11 Gaziantep TRC12 Adıyaman* TRC13 Kilis
	TR52 (Konya, Karaman)	TR521 Konya TR522 Karaman			TRC21 Şanlıurfa TRC22 Diyarbakır
TR6 Akdeniz	TR61 (Antalya, Isparta, Burdur)	TR611 Antalya TR612 Isparta TR613 Burdur*	TRC3 (Mardin, Batman, Şırnak, Siirt)		TRC31 Mardin TRC32 Batman TRC33 Şırnak TRC34 Siirt
	TR62 (Adana, Mersin)	TR621 Adana TR622 Mersin			
TR7 Orta Anadolu	TR63 (Hatay, Kahramanmaraş, Osmaniye)	TR631 Hatay TR632 Kahramanmaraş TR633 Osmaniye			
	TR71 (Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kırşehir)	TR711 Kırıkkale TR712 Aksaray TR713 Niğde TR714 Nevşehir TR715 Kırşehir*			
	TR72 (Kayseri, Sivas, Yozgat)	TR721 Kayseri TR722 Sivas TR723 Yozgat			
			Toplam 12	26	81

İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS)

*: Araştırma Kapsamında Üniversitelerin Bulunduğu İller

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmanın veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş ve mezun olduğu okul gibi demografik değişkenlerine yönelik kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”; üçüncü bölümde ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarını ortaya koymak amacıyla “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin orijinal formu Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” toplam 24 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. “Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik” boyutu öğretmenlerin öğrencileri okul içi etkinliklerini iyi yapabileceklerine ne düzeyde inandırabilecekleri ile ilgili 1., 2., 4., 6., 9., 12., 14. ve 22. maddelerden oluşmaktadır. “Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik” boyutu öğretmenlerin çeşitleri öğretim ve değerlendirme stratejilerini ne düzeyde kullanabileceklerine ilişkin 7., 10., 11., 17., 18., 20., 23. ve 24. maddelerden oluşmaktadır. “Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik” boyutu öğretmenlerin sınıfta istenilmeyen davranışları ne düzeyde kontrol edebilecekleri ile ilgili 3., 5., 8., 13., 15., 16., 19. ve 21. maddelerden oluşmaktadır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin geçerliğini ortaya koymak için yapılan faktör analizi sonuçlarında ölçeğin toplam varyansın % 65’ini açıkladığı bulunmuştur. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin güvenirliğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda her bir boyut için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha değeri) şu şekildedir: “Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik” boyutu için .82, “Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik” boyutu için .86, “Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik” boyutu için ise .84’tür. Ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı da .93 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin tamamı için iç tutarlık katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Ayrıca her bir boyut için ayrı ayrı hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, “Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik” için .86, “Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik” için .87, “Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik” için .86 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri Ölçeği

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını tespit etmek amacıyla Acat ve Yenilmez (2004) tarafından oluşturulan “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri” ölçeği 23 maddeden ve likert türünde 5 seçenekten oluşmaktadır. Ölçek tek boyutludur. Öğretmen adaylarından, her maddenin karşısında yer alan “5= Tamamen katılıyorum”, “4= Çoğunlukla Katılıyorum”, “3= Orta düzeyde katılıyorum”, “2= Katılmıyorum” ve “1= Tamamen katılmıyorum” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir. Ankette yer alan olumlu maddelerin katılma düzeyleri için sınırlar; 1.00–1.80 “Tamamen katılmıyorum”, 1.81–2.60 “Katılmıyorum”, 2.61–3.40 “Orta düzeyde katılıyorum” ve 3.41–4.20 “Katılıyorum” 4.21–5.00 “Tamamen katılıyorum” olarak yorumlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan ise 115’tir. Bunun yanı sıra ölçekte 18 olumlu, 5 olumsuz madde yer almaktadır. Olumsuz maddeler değerlendirme aşamasında ters çevrilerek ve kodlanmıştır. Ölçeğin geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmış ve faktörlerin, varyansın 0,54’ünü açıkladıkları saptanmıştır. Buna dayanarak ölçeğin geçerliği olduğu kabul edilmiştir. Acat ve Yenilmez (2004) tarafından oluşturulan “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri” ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur (Acat ve Yenilmez, 2004).

Bu çalışmada yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin tamamı için iç tutarlık katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 16 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada alt problemlerin çözümlenmesi için ilk önce her bir alt ölçekte bulunan maddelerin aritmetik ortalama değerleri hesaplanarak o faktör için bir puan hesaplanmıştır. Analizler bu faktör puanları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır. Aynı zamanda, yordayıcı değişkenlerin yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları göz önünde bulundurulmuştur.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Katılımcılarının Demografik Özellikleri ve Yüzdelikler

Araştırma Katılımcılarının Demografik Özellikleri ve Yüzdelikler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcıların demografik özellikleri ve yüzdelikler

	n	%		n	%
Cinsiyet			Mezun olduğu lise		
Kadın	1202	54.8	Genel Lise	1421	64.8
Erkek	991	45.2	Anadolu Lisesi	396	18.1
Sınıf			Anadolu Öğretmen Lisesi	47	2.1
1	543	24.8	Fen Lisesi	4	.2
2	589	26.9	Meslek Lisesi	219	10.0
3	556	25.4	Diğer	106	4.8
4	505	23.0	Ailede öğretmen olup olmaması		
Yaş	21		Ailede öğretmen var	463	21.1
			Ailede öğretmen yok	1730	78.9
Bölümü tercih sırası			Üniversite		
1.-5. tercih	1292	58.9	Kastamonu	215	9.8
6.-10. tercih	444	20.2	Karadeniz teknik	189	8.6
11.-15. tercih	236	10.8	Mehmet akif ersoy	167	7.6
16. ve üzeri tercih	221	10.1	Marmara	128	5.8
Puan türü			Ahi evran	219	10.0
Sayısal	72	3.3	Gazi	275	12.5
Sözel	1506	68.7	Fırat	115	5.2
Eşit Ağırlık	588	1.2	Erzincan	229	10.4
	27	1.2	İzzet baysal	190	8.7
Diğer			Trakya	145	6.6
Geçim kaynağı			Pamukkale	199	9.1
Esnaf	222	10.1	Adıyaman	122	5.6
Memur	285	13.0	Etken		
Çiftçi	433	19.7	Kendi isteğim	1432	65.3
İşçi	468	21.3	Aile telkini	174	7.9
Emekli	429	19.6	Öğretmenlerin önerisi	136	6.2
Serbest meslek	243	11.1	Çevrenin önerisi	52	2.4
Diğer	113	5.2	Boşta kalmamak için	294	13.4
TOPLAM	2193	100	TOPLAM	2193	100

4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Algıları ile Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının araştırmanın değişkenlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve değişkenler arasındaki korelasyonlar

Değişkenler	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5
1. Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon	3.71	.61	-	.48**	.46**	.47**	.50**
2. Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik	6.69	1.18		-	.83**	.81**	.94**
3. Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik	6.75	1.21			-	.82**	.94**
4. Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik	6.80	1.22					.93**
5. Öğretmen Özyeterliği (Toplam)	6.75	1.13					-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.2. incelendiğinde, Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyona ilişkin öğretmen adaylarının algılarının yüksek ve katılıyorum düzeyinde ($\bar{X} = 3.71$) olduğu saptanmıştır. Genel olarak öğretmen adaylarının özyeterlik algılarına bakıldığında 6.75 düzeyindeki ortalamanın likert tipi ölçeğin “oldukça yeterli” karşılığına geldiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarına üç boyut kapsamında bakıldığında “Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik” boyutunun en yüksek ($\bar{X} = 6.80$); “Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik” boyutunun ise en düşük değeri ($\bar{X} = 6.69$) aldığı bulunmuştur. Bununla birlikte üç boyut için öğretmen adaylarının özyeterlik algıları “oldukça yeterli” düzeyinde olmuştur. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise en homojen grubun Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonda (.61) olduğu görülmektedir. Yani öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarına algıları daha çok birbirine benzemektedir. Homojenliğin en az olduğu grup ise sınıf yönetimine yönelik özyeterlik boyutunda olmuştur (1.22).

Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasında ortalama düzeyde, pozitif anlamlı bir

ilişki ($r = .50$, $p < .05$) görülmektedir. Ayrıca iki değişken arasında anlamlı ilişkilerin bütün boyutlarda da gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre, öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon ile öğrenci katılımına yönelik özyeterlik arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .48$, $p < .05$) vardır. Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon ile öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .46$, $p < .05$) vardır. Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon ile sınıf yönetimine yönelik özyeterlik arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .47$, $p < .05$) vardır.

Ayrıca korelasyon sonuçları öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını ölçen ölçeğin boyutları arasında da yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Buna göre, en yüksek ilişki öğrenci katılımına yönelik özyeterlik ile öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik arasında ($r = .83$, $p < .05$) olmuştur. Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik ile Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik ($r = .82$, $p < .05$) arasında yüksek düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik ile sınıf yönetimine yönelik özyeterlik ($r = .81$, $p < .05$) arasında da yüksek düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

4.3. Öğretmen Özyeterliğinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyona Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizine İlişkin İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen özyeterliğinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyona göre yordanmasına ilişkin Regresyon Analizi sonuçları Tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen özyeterliğinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyona göre yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

R	R ²	ΔR ²	B	Standart Hata	β	t	
			Sabit	3.31	.129	25.58	
.50	.25	.24.9	Öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon	.93	.034	.499	26.98

P < .01

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonun öğretmen özyeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($R = .50$, $R^2 = .25$; $F = 727.69$; $p < .01$) görülmektedir. Öğretmen özyeterliğine ilişkin ilişkin toplam

varyansın % 25'inin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları ile açıklandığı söylenebilir.

4.4. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Maddelerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine İlişkin Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon maddelerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin analizlere yer verilmiştir.

Tablo 4.4. *Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon maddelerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri*

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Maddeleri	$\bar{X}$	S
1. Öğretmenlik mesleğini ilgi duyduğum için seçtim.	3.84	1.27
2. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgileri öğrenmeye istekliyim.	4.08	1.07
3. Kendimi öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenecek yeterlilikte hissediyorum	4.00	1.06
4. Öğretmenlik mesleği toplumda kabul görmemi sağlayacak	3.37	1.24
5. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenirsem kendimi bulmuş olacağım	3.54	1.21
6. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmek bir yetenek ve deneyim işidir. Ancak bunun bende çok sınırlı olduğunu düşünüyorum	3.74	1.30
7. Aldığım eğitim daha çok insana ulaşmamı sağlayacak.	3.97	1.10
8. Aldığım öğretmenlik eğitimi gelecekte çok daha kolay iş bulmamı sağlayacak	2.82	1.36
9. Aldığım öğretmenlik eğitimi sayesinde ilgi alanlarıma ilişkin yazılı kaynaklara çok daha kolay ulaşacağım	3.50	1.13
10. Aldığım öğretmenlik eğitimi kariyerim açısından yükselmemi sağlayacak	3.44	1.22
11. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenirsem ailem mutlu olacak	3.88	1.15
12. Öğretmenlik mesleği ile ilgili kazandığım beceriler arkadaşlarım arasında bana prestij kazandırıyor	3.40	1.26
13. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenemeyişimin nedeni yeterli çaba göstermememdir	3.28	1.36
14. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenemiyorum çünkü bunları öğrenmeye çabalarken gerginleşiyorum ve unutkanlaşıyorum	3.78	1.29
15. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmede işini severek yapan ve beni motive edebilecek bir kişi ile çalışmam istekliliğimi artırır	4.09	1.09
16. Çalıştığım materyalin çekici olması ve ilgi çekmesi önemlidir	4.15	1.04
17. Birlikte eğitim aldığım grubun istekliliği beni etkiler	4.08	1.09
18. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmeye karşı bir dirence sahip olduğumu ve bunu hiçbir zaman tam olarak öğrenemeyeceğimi düşünüyorum	3.86	1.34
19. Beklentilerim doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim-öğretim süreci öğrenme konusundaki istekliliğimi artırır	4.02	1.06
20. Öğrendiğim bilgi ve becerileri kullanacağımı bilmek beni daha da motive ediyor	4.03	1.11
21. Benimki öğrenmek değil sadece bazı şeyleri ezberlemek	3.68	1.35
22. Öğretmenlik eğitimi almamın benim yaşam kalitemi artıracığına inanıyorum	3.70	1.21
23. Gelecekte öğretmenlik mesleğinin vazgeçilmez bir meslek olarak yerini alacağına inanıyorum	2.94	1.47

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Maddelerine ilişkin ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamayı şu maddeler almaktadır: ‘Çalıştığım materyalin çekici olması ve ilgi çekmesi önemlidir’ ($\bar{X} = 4.15$), Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmede işini severek yapan ve beni motive edebilecek bir kişi ile çalışmam istekliliğimi artırır ($\bar{X} = 4.09$), Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgileri öğrenmeye istekliyim ($\bar{X} = 4.08$), Birlikte eğitim aldığım grubun istekliliği beni etkiler ($\bar{X} = 4.08$), Öğrendiğim bilgi ve becerileri kullanacağımı bilmek beni daha da motive ediyor ($\bar{X} = 4.03$).

Ortalamalar incelendiğinde en düşük ortalamayı şu maddeler almaktadır: Aldığım öğretmenlik eğitimi gelecekte çok daha kolay iş bulmamı sağlayacak ($\bar{X} = 2.82$), Gelecekte öğretmenlik mesleğinin vazgeçilmez bir meslek olarak yerini alacağına inanıyorum ($\bar{X} = 2.94$), Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenemeyişimin nedeni yeterli çaba göstermememdir ($\bar{X} = 3.28$), Öğretmenlik mesleği toplumda kabul görmemi sağlayacak ($\bar{X} = 3.37$), Öğretmenlik mesleği ile ilgili kazandığım beceriler arkadaşlarım arasında bana prestij kazandırıyor ($\bar{X} = 3.40$).

Araştırmanın bu kısmında ilk başta araştırmanın alt problemine ait sorular, sonrasında araştırmanın alt problemine ait bulgular sırasıyla verilmiştir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları cinsiyete göre değişmekte midir?

4.4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan T-Testi Sonuçları İlişkin Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre farklılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Erkek	991	3.62	.59	2191	6.121	.000
Kadın	1202	3.78	.62			

* p < .05

Tablo 4.5 incelendiğinde, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları öğretmen adaylarının cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(2191)} = 6.121, p < .05$]. Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarında bir farklılaşmanın olması cinsiyet değişkeninin belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları sınıf düzeyine üniversiteye göre değişmekte midir?

4.4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları İlişkin Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik anova sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Anlam
1. sınıf	543	3.77	.62				
2. sınıf	589	3.75	.59	3			1-4*
3. sınıf	556	3.71	.60	2189	8.172	.000	2-4*
4. sınıf	505	3.60	.60				3-4*
Toplam	2193	3.71	.60				

*p < .05

Tablo 4.6 incelendiğinde, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-2189)} = 8.172, p < .05$]. Diğer bir ifadeyle, Sosyal bilgiler

öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Levene testi sonuçlarına baktığımızda $L_F = .138$ ve $\text{Sig}(p) = .938$ olarak belirlenmiş, $p > .05$ olduğundan dolayı varyans homojen dağılım göstermektedir. Varyansların homojen dağılım göstermesinden dolayı Scheffe testinden yararlanılmıştır.

Farkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre sosyal bilgiler 1. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ile sosyal bilgiler 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Sosyal bilgiler 2. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ile sosyal bilgiler 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasında da anlamlı farklılık saptanmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler 3. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ile sosyal bilgiler 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasında da anlamlı farklılık saptanmıştır.

Sosyal bilgiler 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ($\bar{x} = 3.60$), sosyal bilgiler 1. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarından ($\bar{x} = 3.77$), sosyal bilgiler 2. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarından ($\bar{x} = 3.75$), ve sosyal bilgiler 3. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarından ($\bar{x} = 3.71$), düşüktür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları 1. sınıfta en yüksek düzeyde; 4. sınıfta ise en düşük düzeydedir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları öğrenim gördükleri üniversiteye göre değişmekte midir?

4.4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Üniversite Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları İlişkin Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının üniversite değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının üniversitelere göre karşılaştırılmasına yönelik anova sonuçları*

Üniversite	N	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Anlam
1. Kastamonu	215	3.69	.62				
2. Karadeniz Teknik	189	3.78	.63				
3. Mehmet Akif Ersoy	167	3.73	.63				
4. Marmara	128	3.71	.57				
5. Ahi Evran	219	3.77	.60				
6. Gazi	275	3.63	.67	11			
7. Fırat	115	3.71	.66	2181	1.213	.272	-
8. Erzincan	229	3.66	.56				
9. Abant İzzet Baysal	190	3.75	.60				
10. Trakya	145	3.74	.55				
11. Pamukkale	199	3.71	.57				
12. Adıyaman	122	3.73	.61				
Toplam	2193	3.71	.61				

p < .05

Tablo 4.7 incelendiğinde, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$F_{(11-2181)} = 1.213, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları üniversitelere göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları bölüm tercih sırasına göre değişmekte midir?

4.4.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Bölüm Tercih Sırası Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları İlişkin Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının bölüm tercih sırası değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının bölüm tercih sırasına göre karşılaştırılmasına yönelik anova sonuçları

Bölüm Tercih Sırası	N	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Anlam
1. 1-5	1292	3.71	.62	3 2189	.993	.395	-
2. 6-10	444	3.68	.58				
3. 11-15	236	3.71	.62				
4. 16-üstü	221	3.76	.57				
Toplam	2193	3.71	.61				

p < .05

Tablo 4.8 incelendiğinde, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının bölüm tercih sırası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$F_{(3-2189)} = .993, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları bölüm tercih sırasına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları puan türüne göre değişmekte midir?

4.4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Puan Türü Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları İlişkin Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının puan türü değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının puan türüne göre karşılaştırılmasına yönelik anova sonuçları

Puan Türü	N	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Anlam
1. Sayısal	72	3.70	.61	3 2189	.610	.609	-
2. Sözel	1506	3.70	.60				
3. Eşit Ağırlık	588	3.74	.60				
4. Diğer	27	3.77	.63				
Toplam	2193	3.71	.61				

* p < .05

Tablo 4.9 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının puan türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$F_{(3-2189)} = .610, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları puan türüne göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları mezun olduğu liseye göre değişmekte midir?

4.4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Mezun Olduğu Lise Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları İlişkin Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının mezun olduğu lise değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.10'de verilmiştir.

Tablo 4.10. *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının mezun olduğu lise göre karşılaştırılmasına yönelik anova sonuçları*

Puan Türü	N	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Anlam
1. Genel Lise	1421	3.72	1.14				
2. Anadolu Lisesi	396	3.67	1.10				
3. Anadolu Öğretmen L.	47	3.56	1.09	5			
4. Fen Lisesi	4	3.73	1.04	2187	1.655	.142	-
5. Meslek Lisesi	219	3.78	1.18				
6. Diğer	106	3.73	1.08				
Toplam	2193	3.71	1.13				

p < .05

Tablo 4.10 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının mezun olduğu lise değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$F_{(5-2187)} = 1.655, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları mezun olduğu liseye göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları bölüm tercihindeki etkene göre değişmekte midir?

4.4.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Bölüm Tercihindeki Etken Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları İlişkin Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının bölüm tercihindeki etken değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının bölüm tercihindeki etken göre karşılaştırılmasına yönelik anova sonuçları*

<i>Etken</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlam
1. Kendi İsteğim	1432	3.86	.55				
2. Aile Telkini	174	3.41	.61				1-2
3. Öğretmenlerin Önerisi	136	3.67	.61	5			1-3
4. Çevrenin Önerisi	52	3.51	.61	2187	67.175	.000	1-4
5. Boşta Kalmamak İçin	24	3.31	.60				1-5
6. Diğer	105	3.40	.59				1-6
Toplam	2193	3.71	.61				2-3
							3-5
							3-6

$p < .05$

Tablo 4.11 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının bölüm tercihindeki etken değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(5-2187)} = 67.175, p < .05$]. Diğer bir ifadeyle, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları bölüm tercihindeki etkene göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Levene testi sonuçlarına baktığımızda $L_F = 1.862$ ve $\text{Sig}(p) = .098$ olarak belirlenmiş, $p > .05$ olduğundan dolayı varyans homojen dağılım göstermektedir. Varyansların homojen dağılım göstermesinden dolayı Scheffe testinden yararlanılmıştır.

Farkların hangi bölüm tercihindeki etken arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe C testinin sonuçlarına göre, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının bölüm tercihindeki ‘kendi isteğim’ ve ‘aile telkini’ etkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ‘kendi isteğim’ ve ‘öğretmenlerin önerisi’ etkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ‘kendi isteğim’

ve ‘çevrenin önerisi’ etkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ‘kendi isteğim’ ve ‘boşta kalmamak için’ etkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ‘kendi isteğim’ ve ‘diğer’ etkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ‘aile telkini’ ve ‘öğretmenlerin önerisi’ etkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ‘öğretmenlerin önerisi’ ve ‘boşta kalmamak için’ etkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ‘öğretmenlerin önerisi’ ve ‘diğer’ etkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ne düzeydedir?

4.5. Öğretmen Özyeterlik Maddelerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmmanın bu kısmında öğretmen özyeterlik maddelerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin verilere yer verilmiştir (Tablo 4.12).

Tablo 4.12. Öğretmen özyeterlik maddelerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Öğretmen Özyeterlik Maddeleri	$\bar{X}$	S
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	6.02	1.74
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.56	1.59
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.75	1.68
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.72	1.64
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	6.87	1.61
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.03	1.63
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	6.50	1.63
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	6.81	1.66
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.83	1.67
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	6.84	1.60
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	6.86	1.60
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	6.75	1.67
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.06	1.64
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.68	1.63
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	6.84	1.67
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	6.49	1.68
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.50	1.69
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	6.68	1.70
19. Birkaç problemli öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	6.78	1.71
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	6.90	1.63
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	6.82	1.86
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	6.87	1.70
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	6.81	1.69
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.91	1.74

Öğretmen özyeterlik maddelerine ilişkin ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamayı şu maddeler almaktadır: Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz? ($\bar{X}=7.06$), Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz? ($\bar{X}=7.03$), Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz? ($\bar{X}=6.91$), Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz? ($\bar{X}=6.90$), Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz? ($\bar{X}=6.87$), Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz? ($\bar{X}=6.87$).

Ortalamalar incelendiğinde en düşük ortalamayı şu maddeler almaktadır: Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz? ($\bar{X}=6.02$), Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz? ($\bar{X}=6.49$), Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz? ($\bar{X}=6.50$), Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz? ($\bar{X}=6.50$), Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? ($\bar{X}=6.50$),

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları cinsiyete göre değişmekte midir?

4.5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan T-Testi Sonuçlarına İlişkin On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Erkek	991	6.72	1.16	2191	1.177	.239
Kadın	1202	6.78	1.10			

p > .05

Tablo 4.13 incelendiğinde, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları öğretmen adaylarının cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(2191)} = 1.177, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkek öğretmen adaylarının özyeterlik algılarında bir farklılaşmanın olmaması cinsiyet değişkeninin belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

4.5.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları İlişkin On Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14. *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik anova sonuçları*

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Anlam
1. sınıf	543	6.83	1.21				
2. sınıf	589	6.79	1.05	3			1-4*
3. sınıf	556	6.73	1.06	2189	3.805	.010	2-4*
4. sınıf	505	6.61	1.18				
Toplam	2193	6.75	1.13				

* $p < .05$

Tablo 4.14 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-2189)} = 3.805, p < .05$]. Diğer bir ifadeyle, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Levene testi sonuçlarına baktığımızda $L_F = 7.447$ ve $\text{Sig}(p) = .000$ olarak belirlenmiş, $p < .05$ olduğundan dolayı varyans homojen dağılım göstermemektedir. Varyansların homojen dağılım göstermemesinden dolayı Dunnett’s C testinden yararlanılmıştır.

Farkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre sosyal bilgiler 1. sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile sosyal bilgiler 4. sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler 2. sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile sosyal bilgiler 4. sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik algıları arasında da anlamlı farklılık saptanmıştır. Sosyal bilgiler 4. sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ($\bar{X}$ = 6.61), Sosyal bilgiler 1. sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik algılarından ($\bar{X}$ = 6.83), Sosyal bilgiler 2. sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik algılarından ($\bar{X}$ = 6.79), düşüktür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları 1. Sınıfta en yüksek düzeyde; 4. Sınıfta ise en düşük düzeydedir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları üniversite değişkenine göre değişmekte midir?

4.5.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Üniversite Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları İlişkin On Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının üniversite değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.15'de verilmiştir.

Tablo 4.15. *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının üniversitelere göre karşılaştırılmasına yönelik anova sonuçları*

Üniversite	N	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Anlam
1. Kastamonu	215	6.88	1.10				1-8*
2. Karadeniz Teknik	189	6.75	1.02				3-8*
3. Mehmet Akif Ersoy	167	6.85	1.06				4-8*
4. Marmara	128	6.91	.95				5-7*
5. Ahi Evran	219	6.93	1.04				5-8*
6. Gazi	275	6.69	1.25	11			6-10*
7. Fırat	115	6.44	1.28	2181	5.172	.000	7-10*
8. Erzincan	229	6.43	1.26				8-10*
9. Abant İzzet Baysal	190	6.64	1.20				9-10*
10. Trakya	145	7.08	.87				10-11*
11. Pamukkale	199	6.67	1.02				
12. Adıyaman	122	6.82	1.16				
Toplam	2193	6.75	1.13				

* p < .05

Tablo 4.15 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(11-2181)} = 5.172$, $p < .05$]. Diğer bir ifadeyle, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları üniversitelere göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Levene testi sonuçlarına baktığımızda $L_F = 5.282$ ve $\text{Sig}(p) = .000$ olarak belirlenmiş, $p < .05$ olduğundan dolayı varyans homojen dağılım göstermemektedir. Varyansların homojen dağılım göstermemesinden dolayı Dunnett's C testinden yararlanılmıştır.

Farkların hangi üniversitelerarasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre Erzincan Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile Kastamonu, Karadeniz Teknik, Mehmet Akif Ersoy ve Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile Fırat Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Trakya Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile Gazi, Fırat, Erzincan, İzzet Baysal Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Ayrıca, Trakya Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile Pamukkale Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Trakya Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının en yüksek düzeyde; Erzincan Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları bölüm tercih sırasına göre değişmekte midir?

4.5.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Bölüm Tercih Sırası Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları İlişkin On Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının bölüm tercih sırası değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.16’de verilmiştir.

Tablo 4.16. *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının bölüm tercih sırasına göre karşılaştırılmasına yönelik anova sonuçları*

Bölüm Tercih Sırası	N	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Anlam
1. 1-5	1292	6.77	1.15				
2. 6-10	444	6.67	1.04	3			
3. 11-15	236	6.73	1.22	2189	.993	.395	-
4. 16-üstü	221	6.80	1.11				
Toplam	2193	6.75	1.13				

* $p < .05$

Tablo 4.16 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının bölüm tercih sırası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$F_{(3-2189)} = .993, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları bölüm tercih sırasına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları puan türüne göre değişmekte midir?

4.5.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Puan Türü Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları İlişkin On Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının puan türü değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının puan türüne göre karşılaştırılmasına yönelik anova sonuçları*

Puan Türü	N	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Anlam
1. Sayısal	72	6.69	1.08				
2. Sözel	1506	6.73	1.13	3			
3. Eşit Ağırlık	588	6.79	1.13	2189	.798	.495	-
4. Diğer	27	6.96	.99				
Toplam	2193	6.75	1.13				

* $p < .05$

Tablo 4.17 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının puan türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$F_{(3-2189)} = .798, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları puan türüne göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları mezun olduğu lise göre değişmekte midir?

4.5.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Mezun Olduğu Lise Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları İlişkin On Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının mezun olduğu lise değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının mezun olduğu lise göre karşılaştırılmasına yönelik anova sonuçları*

Puan Türü	N	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Anlam
1. Genel Lise	1421	6.74	1.14				
2. Anadolu Lisesi	396	6.78	1.10				
3. Anadolu Öğretmen L.	47	6.66	1.09	5			
4. Fen Lisesi	4	6.25	1.04	2187	1.382	.228	-
5. Meslek Lisesi	219	6.69	1.18				
6. Diğer	106	6.99	1.08				
Toplam	2193	6.75	1.13				

p < .05

Tablo 4.18 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının mezun olduğu lise değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$F_{(5-2187)} = 1.382, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları mezun olduğu liseye göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları bölüm tercihindeki etkene göre değişmekte midir?

4.5.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Bölüm Tercihindeki Etken Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Sonuçları İlişkin On Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının bölüm tercihindeki etken değişkenine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.19’de verilmiştir.

Tablo 4.19. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının bölüm tercihindeki etkene göre karşılaştırılmasına yönelik anova sonuçları

Puan Türü	N	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Anlam
1. kendi isteğim	1432	6.84	1.10				
2. aile telkini	174	6.70	1.25				1-5
3. öğretmenlerin önerisi	136	6.75	.99	5			2-5
4. çevrenin önerisi	52	6.37	1.22	2187	10.849	.000	3-5
5. boşta kalmamak için	24	6.35	1.24				6-5
6. Diğer	105	6.86	1.00				
Toplam	2193	6.75	1.13				

p < .05

Tablo 4.19 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının bölüm tercihindeki etken değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(5-2187)} = 10.849$, $p < .05$]. Diğer bir ifadeyle, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları bölüm tercihindeki etkene göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Levene testi sonuçlarına baktığımızda $L_F = 6.102$ ve $\text{Sig}(p) = .000$ olarak belirlenmiş, $p < .05$ olduğundan dolayı varyans homojen dağılım göstermemektedir. Varyansların homojen dağılım göstermemesinden dolayı Dunnnett’s C testinden yararlanılmıştır.

Farkların hangi bölüm tercihindeki etken arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnnett’s C testinin sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının bölüm tercihindeki ‘kendi isteğim’ ve ‘boşta kalmamak’ etkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ‘aile telkini’ ve ‘boşta kalmamak’ etkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ‘öğretmenlerin önerisi’ ve ‘boşta kalmamak’ etkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının bölüm tercihindeki ‘diğer’ ve ‘boşta kalmamak’ etkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu kısmında, araştırmadan elde edilen bulguların birbiriyle ilişkisi literatürdeki araştırmalarla benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmuş, önemli ve dikkat çeken sonuçlar tartışılmıştır. Bu durum, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarına ilişkin ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile ilgili olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bandura'nın özyeterlik kuramında da özyeterlik öğrenci motivasyonunu ve hareketlerini belirleyen en önemli faktör olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerin eğer özyeterlikleri yoksa bir amacı gerçekleştirmek üzere motive olmaları söz konusu değildir. Pek çok çalışma öğrencilerin yeteneklerini algılamalarının onların motivasyonu ve başarı performansı ile ilişkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır (Pintrich ve Schunk, 1996). Saracaloğlu ve Dinçer (2009) öğretmen adaylarının özyeterlik ve akademik motivasyon düzeyleri ile orta derecede ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alemdağ, Öncü, Yılmaz (2014) beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeyleri ile akademik özyeterlikleri arasında pozitif yönde korelasyonlar olduğunu göstermektedir.

5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyona ilişkin sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının algılarının yüksek ve katılıyorum düzeyinde olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yeterince motive oldukları ifade edilebilir. Araştırma bulguları alan yazında yapılan bazı çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Acat ve Demiral, 2003; Acat ve Yenilmez, 2004; Turhan ve Ağaoğlu, 2007, 2011; Gençay ve Gençay, 2007; Yüksel,

2004; Doğan ve Çoban, 2009; Özder, Koneduralı ve Zeki, 2010; Öztürk Akar, 2012; Altinkurt, Yılmaz ve Erol, 2014; Erdem ve Gözel, 2014). Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonu yüksek olan sosyal bilgiler öğretmen adayları çok daha fazla istekli ve gönüllü olarak çalışma, kendilerini geliştirme ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin niteliğini geliştirme, eğitimin kalitesini yükseltme yönünde katkı sağlayabileceklerdir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon maddelerine ilişkin ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamayı: “Çalıştığım materyalin çekici olması ve ilgi çekmesi önemlidir, öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmede işini severek yapan ve beni motive edebilecek bir kişi ile çalışmam istekliliğimi artırır, öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgileri öğrenmeye istekliyim, birlikte eğitim aldığım grubun istekliliği beni etkiler, öğrendiğim bilgi ve becerileri kullanacağımı bilmek beni daha da motive ediyor,” gibi maddeler almaktadır. Buna göre, öğretim elemanının istekliliği, öğretmen adayının öğrenmeye istekliliği, öğretmen adayının bulunduğu grubun istekliliği öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonu artırdığı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, Turhan ve Ağaoğlu (2011), Altinkurt, Yılmaz ve Erol (2014) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada ‘Çalıştığım materyalin çekici olması ve ilgi çekmesi önemlidir’ ölçek maddesinin ortalamasının yüksek olması (Acat ve Yenilmez, 2004; Dereli ve Acat, 2010; Ozan ve Bektaş, 2011; Erdem ve Gözel, 2014) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Ortalamalar incelendiğinde en düşük ortalamayı: “Aldığım öğretmenlik eğitimi gelecekte çok daha kolay iş bulmamı sağlayacak, gelecekte öğretmenlik mesleğinin vazgeçilmez bir meslek olarak yerini alacağına inanıyorum, öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenemeyişimin nedeni yeterli çaba göstermememdir, öğretmenlik mesleği toplumda kabul görmemi sağlayacak, öğretmenlik mesleği ile ilgili kazandığım beceriler arkadaşlarım arasında bana prestij kazandırıyor,” gibi maddeler almaktadır. Buna göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik iş güvencesi, mesleğin değeri, sosyal statü ve kariyer sahibi olma gibi konularda birtakım sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenliğin

sosyal statüsünü düşük bulmaları, bu sonuçla örtüşmektedir (Şişman, 2003; Şişman ve Acat, 2002, Acat ve Yenilmez, 2004; Ozan ve Bektaş, 2011; Erdem ve Gözel, 2014).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları öğretmen adaylarının cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının algıları, erkek adayların algılarından daha yüksektir. Araştırmanın bu bulgusu, (Alemdağ, Öncü, Yılmaz , 2014; Acat ve Yenilmez, 2004; Erdem ve Gözel, 2014; Spittle ve diğerleri, 2009; Vallerand ve diğerleri, 1992; Eymur ve Geban,2011; Vallerand vd., 1992; Green, Martin- Marsh, 2006; Spittle vd., 2009; Brouse, Basch, LeBlanc, McKnight-Lei, 2010; Hegarty, 2010; Aluçdibi-Ekici, 2012; Roohi-Asayesh, 2012; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Günümüzde gittikçe gelişen ve toplumsal değişimle birlikte, kadına verilen değerin artması, kadınların eğitimde daha fazla rol alması, meslek sahibi olma sorumluluğu bilincinin gelişmesi, benlik ve özgüven duygusunun gelişmesini sağlayabilir. Bandura (1997), bireyin üstlendiği görev ve sorumluluklarla öz yeterliğin arttığını ifade etmektedir. Bundan dolayı, kadınlar eğitim düzeyi arttıkça, söz sahibi olabilmekte ve mesleğin sorumluluğunu almak için gereken özyeterliği kazanabilmekte, öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını da artırabilmektedir. Araştırma bulgusu bu durumla ilişkilendirilebilir. Ayrıca, araştırmada kadın sayısının erkek sayısından fazla olmasının bulgular üzerinde etkisi olabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sosyal bilgiler 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları, Sosyal bilgiler 1. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarından, Sosyal bilgiler 2. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarından ve Sosyal bilgiler 3. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarından düşüktür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları 1. Sınıfta en yüksek düzeyde; 4. Sınıfta ise en düşük düzeydedir. Araştırmanın bulguları, (Gencay ve

Gencay, 2007; Eymur ve Geban, 2011; Gürşimşek, 2002; Brouse vd., 2010; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Birinci sınıfa devam eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin son sınıfa devam edenlerden daha yüksek çıkması onların üniversite öğrenimine yeni başlamaları ve bu nedenle daha heyecanlı ve istekli olmalarına bağlanabilir. Son sınıfa devam eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin diğer sınıf düzeylerinden daha düşük çıkması ayrıca öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinde edindikleri olumsuz deneyimlerle de ilişkilendirilebilir. İbret ve Alabaş (2007) Öğretmenlik uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi üzerine yaptıkları çalışmanın bulgularında, öğretmen adaylarının fakültede aldıkları teorik bilgileri mesleğin gerçek ortamında uygulanmasını amaçlayan Öğretmenlik Uygulaması derslerinin önemli olduğunu kabul etmekle birlikte, bu derslere çeşitli nedenlerden dolayı olumsuz baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda, öğretmen adaylarının uygulama dersleri kapsamında öğretmenlik deneyimi sırasında kendilerini yetersiz hissettiklerine, ders anlatımı için ayrılan süreyi etkili kullanamadıklarına, sınıf yönetimine ilişkin zorluklar yaşandığına, okul yönetimi ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yeterince destek sağlamadığına, uygulama okullarında öğretmen olarak benimsenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Karasu Avcı ve İbret, 2016; Talvitie, Peltokallio ve Mannisto, 2000; Oral, 1997; Baştürk, 2009; Koç ve Yıldız, 2012; Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut, 2012). Ayrıca, son sınıfa devam eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin diğer sınıf düzeylerinden daha düşük çıkması ise, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine atanmak için girecekleri KPSS sınavının yarattığı kaygıyla ilişkilendirilebilir. Yaraş (2010) yaptığı çalışmada öğretmenliğe yönelik KPSS sınavının olması nedeniyle öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin ideallerinin, motivasyonunun olumsuz etkilendiği ve psikolojik baskı yarattığı sonucu ortaya çıkmıştır. Gündoğdu, Çimen, ve Turan, (2008)' ın çalışmasında da son sınıfta bulunan öğretmen adaylarının diğer sınıftakilere oranla KPSS'na ilişkin kaygılarının daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Bu gibi etkenlerin son sınıfa devam eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerini etkileyebileceği söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir değişle, üniversite değişkeninin Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Turhan ve Ağaoğlu (2007, 2011)' nun yaptığı çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları bölüm tercih sırasına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının puan türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu durum, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğunun aynı puan türünden mezun olmasıyla ilişkili olabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının mezun olduğu lise değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulguya dayanarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerinde mezun olduğu lisenin etken faktör olmadığı sonucuna varılabilir. Farklı türde liseden mezun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin yakın olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu sonuç Erdem ve Gözel (2004) 'in yaptıkları araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının bölüm tercihindeki etken değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, bölüm tercihindeki etkenin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını etkilediği söylenebilir. Farkların hangi bölüm tercihindeki etken arasında olduğuna baktığımızda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının bölüm tercihindeki 'kendi isteğim' etkeninin 'aile telkini' 'öğretmenlerin önerisi', 'çevrenin önerisi' 'boşta kalmamak için', 'diğer' etkenlerle arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. "Kendi isteğim" nedeniyle sosyal bilgiler

öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, ‘aile telkini’ ‘Öğretmenlerin önerisi’, ‘Çevrenin önerisi’ ‘Boşta kalmamak için’, ‘Diğer’ nedenleriyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. ‘Öğretmenlerin önerisi’ etkeninin ‘aile telkini’, ‘boşta kalmamak için’ ve ‘diğer’ etkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. ‘Öğretmenlerin önerisi’ nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, ‘aile telkini’ ‘boşta kalmamak için’ ve ‘diğer’ nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırma bulgularına göre, “kendi isteğim” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının ortalaması, diğer nedenlerle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçmiş olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bölüm tercihlerinde ‘aile telkini’ ‘öğretmenlerin önerisi’, ‘çevrenin önerisi’ ‘boşta kalmamak için’, gibi dışsal motivasyon kaynaklarından çok, , “kendi isteğim” gibi içsel motivasyon kaynağının etkisi olduğu söylenebilir. Ekinci (2017) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının hem öğretmenliği bir meslek olarak seçmelerinde hem de öğrenim gördükleri alan tercihlerinde daha çok içsel daha sonra dışsal motivasyon kaynaklarının etkisi altında oldukları görülmektedir. Öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde içsel motivasyon kaynaklarının öncelik verilmesi arzulanan bir durumdur. Bu kapsamda bu araştırmanın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bölüm tercihlerinin içsel sebeplerin öncelikli olmasının hem öğretmen eğitimi hem de öğretmenlik süreci açısından olumlu katkılarının olabileceği düşünülür.

5.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarına İlişkin Tartışma

Genel olarak öğretmen adaylarının özyeterlik algılarına bakıldığında “oldukça yeterli” düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırma bulguları (Bozkurt, 2013; Kan, 2007; Yeşilyurt, 2013; Ağgöl Yalçın, 2011; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006; Harurluoğlu ve Kaya, 2009; Yılmaz ve Gürçay, 2011) tarafından yapılan

çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarına üç boyut kapsamında bakıldığında “Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik” boyutunun en yüksek; “Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik” boyutunun ise en düşük değeri aldığı bulunmuştur. Ayra ve Kösterelioğlu (2016) yaptığı araştırma bulgularında da “öğrenci katılımına yönelik özyeterlik” boyutunda öğretmenlerin, öğrencileri derse katma, motive etme ve başarılı olacaklarına inandırma gibi alanlarda başka alanlara göre kendilerini daha az yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, araştırmamızın bulgularına göre üç boyut için öğretmen adaylarının özyeterlik algıları “oldukça yeterli” düzeyinde olmuştur. Bu üç boyut kapsamını daha ayrıntılı açıklamak gerekirse; sınıf yönetimine yönelik özyeterlik” boyutunun içerisinde yer alan; sınıftaki olumsuz davranışları kontrol etme, öğrencilerin nasıl davranacağını belirleme, etkinlikleri düzenli yürütme, öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlama, farklı gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi oluşturma, problemli öğrencinin derse zarar vermesini engelleme konularında öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeyinin oldukça yeterli seviye olduğu tespit edilmiştir. Recepoğlu ve Ergün (2017) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerisi konusunda kendilerini yeterli olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik boyutunun içerisinde yer alan; nitelikli değerlendirme yapma, değerlendirmede nitelikli soru sorma, farklı değerlendirme yöntemlerini kullanma, konular hakkında örnek verme, öğretim yöntemlerini kullanma, öğrenci seviyesine uygun ders işleme yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını sağlama konularında öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeyinin oldukça yeterli seviye olduğu görülmektedir. Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik” boyutunun içerisinde yer alan; öğrencilerin eleştirel düşüncelerini, öğrenmeye değer vermelerini ve yaratıcılıkların gelişimini sağlama, çalışması zor öğrencilere ulaşma, öğrencileri motive etme ve onları başarılı olabileceklerine inandırma, başarısız öğrencinin dersi daha iyi anlamasını sağlama konularında öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeyinin oldukça yeterli olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen özyeterlik maddelerine ilişkin ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamayı: Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilme, öğrencileri

okulda başarılı olabileceklerine inandırabilme, çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını sağlayabilme, öğrencilerin kafası karıştığında alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilme, çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere destek olabilme, öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerini açık ortaya koyabilme gibi konularda öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik algılarının yüksek olması akademik performanslarında olumlu etkisi olabileceği düşünülebilir.

Ortalamalar incelendiğinde en düşük ortalamayı: Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı başarabilme, farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi oluşturabilme, zor sorulara cevap verebilme, derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlayabilme, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayabilme gibi konularda öğretmenlerin özyeterlik algılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, öğrenci katılımını sağlamayı ne düzeyde başarabilecekleri ile ilgili kendilerini yetersiz hissettikleri söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, öğrenci katılımını sağlama konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri öğretmenlik mesleğine yönelik performans ve motivasyonlarında olumsuz etkisi olabileceği söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları öğretmen adaylarının cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmanın bulguları, Akkuzu ve Akçay, 2012; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Akbulut, 2006; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Ekinci, Yıldırım, Bindak, Öter, Özdaş ve Akın, 2014; Çakıroğlu, Çakıroğlu ve Boone, 2005; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Uysal ve Kösemen, 2013; Ekici, 2008; Can, Günhan ve Erdal, 2005; Coşgun ve İlgar, 2004; Çoban ve Sanalan, 2002; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006; Güven ve Ersin, 2007; Karadeniz ve Özdemir, 2006; Küçükylmaz ve Duban, 2006; Oğuz ve Topkaya, 2008; Bulut, 2009; Çapa ve Çil, 2000; Yüksel, 2014; Zayımoğlu-Öztürk, 2013) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum, sosyal hayatta kadınların son yıllarda daha aktif rol almalarından ve meslek yaşamlarında erkeklerle kadınlar arasındaki farklılıkların gittikçe kapanıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, karma eğitim sisteminin eğitime erişimi

kolaylaştırması, öğretim programlarında sunulan derslerin hedeflerinin cinsiyet boyutunda farklılaşmamasının bireylerin algılarının benzer olmasında etkili olabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğuna bakıldığında, sosyal bilgiler 1. sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile sosyal bilgiler 4. sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucu, ilgili literatürde yer alan Yaman ve diğ. (2004); Akbulut (2006); Bozkurt (2013, Vural ve Hamurcu (2008); Dönmez ve Uslu (2014), Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010)'nun araştırma bulgularıyla paralellik göstermekteyken, Akkuş (2013), Ekinci (2013), Akkuzu ve Akçay (2012), Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran (2006), Kahyaoğlu ve Yangın (2007)'ın araştırma bulgularıyla ise örtüşmemektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları 1. Sınıfta en yüksek düzeyde; 4. Sınıfta ise en düşük düzeydedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları düşmektedir. Bu durum özyeterlik inancını en çok etkileyen faktörlerden doğrudan deneyimlerle ilişkilendirilebilir. Brand ve Wilkins (2007), özyeterliği etkileyen dört temel değişken olarak kabul edilen doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik-psikolojik durum öğelerinden hangisinin daha fazla etkili olduğunu belirlemeye çalışmayı amaçladığı araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre doğrudan deneyimlerin özyeterliği etkileyen diğer değişkenlere göre özyeterlikte en fazla etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bandura (1986) Tschannen-Moran vd. (1998) tarafından yapılan çalışmalarda da, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına aktif bir şekilde katılarak kendi öğrenimlerini içselleştirmeleri ile öğretimlerindeki özyeterliğin arttığı yönündedir. Ancak öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimindeki teori ve uygulamanın, öğretmen özyeterliği üzerinde farklı etkileri olduğuna dair bazı kanıtlar vardır. Tuna (2012) özyeterlik inancını etkileyen etmenler arasında en fazla doğrudan deneyimleri önemsendiği ancak uygulama dersleri yoluyla yeterli deneyim elde edemedikleri belirlenmiştir. Ayrıca, bazı araştırma bulgularına göre, öğretmen özyeterliği, üniversite ders süresince artmakta,

daha sonra öğrenci öğretimi sırasında düşüş görülmektedir (Hoy ve Woolfolk, 1990; Spector, 1990), öğretmenlik görevinin gerçekleri ve karmaşıklıklarıyla karşılaştıklarında genç öğretmenlerin iyimserliği giderek azalabilmektedir. Bazı araştırma bulgularına göre, uygulama dersleri kapsamında öğretmenlik deneyimi sırasında öğretmen adaylarının özyeterliklerinin azaldığı ve kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Plourde, 2001; Talvitie, Peltokallio ve Mannisto, 2000). Bununla birlikte, ruh hali, stres, kaygı ve öznel tehditler de dahil olmak üzere birinin duygulanım halleri, kendi özyeterlik inançlarını (fizyolojik uyarılma) etkileyebilir. Örneğin, gerginlik ve stres bireyler tarafından, yetersizlik ya da zayıf performansın belirtileri olarak yorumlanır (Bandura, 1995). Öğretmen adaylarının eğitim sürecinin son sınıfında karşılaştıkları Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) öğretmen olma kaygılarını arttırmakta ve dolayısıyla okula olan ilgilerini azaltmaktadır. Böylelikle öğretmen adaylarının özyeterliğine katkısı olabilecek doğrudan deneyimleri yaşama fırsatı buldukları son yıllarda da alman okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi dersler verimli geçmemekte ve öğretmen adaylarının özyeterlik inancını olumsuz yönde etkilemektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farkların hangi üniversiteler arasında olduğuna bakıldığında, Erzincan Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile Kastamonu, Karadeniz Teknik, Mehmet Akif Ersoy ve Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile Fırat Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Trakya Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile Gazi, Fırat, Erzincan, İzzet Baysal Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Ayrıca, Trakya Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile Pamukkale Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Trakya Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının en yüksek düzeyde; Erzincan

Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulgularına göre, üniversite değişkenin

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarına etki ettiği söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu sonuç, Zayimoğlu Öztürk (2011)'ün sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi üzerine yaptığı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Uslu (2014) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “sosyal bilgiler öğretmeni özel alan yeterliklerine ilişkin özyeterlik inançları” üniversitelerine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Şahin (2013)'nin çalışmasında Sosyal bilgiler öğretmen adaylarını “Değerler eğitimi özyeterlilik” puanlarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda araştırma bulguları, Karademir(2012), Akengin ve arkadaşları (2010), Dönmez ve Uslu (2014), Akkuş (2013)'un araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan, Kaya (2008)'nin çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik özyeterlik düzeylerinde öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılık bulunamamıştır.

Bu bulgulara göre üniversiteler arasında görülen bu farklılıkların nedenleri olarak farklı eğitimsel uygulamalar, sınıf mevcutları ve ölçme aracının uygulanması sırasında kontrol edilemeyen bazı değişkenlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu durum, farklı üniversitelere yerleşen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mevcut durumdaki akademik başarı ve öğrenci profillerine, fiziki altyapı, okul içi ve okul dışı uygulamalar göre değişiklik gösterebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının bölüm tercih sırası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmada elde edilen bu sonuç, Kaya (2008), Karademir (2012) ve Morgil, Seçken ve Yücel (2004) 'in yaptıkları araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının puan türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmada elde edilen bu sonuç

Saracaloğlu, Yenice ve Özden (2013) 'ın yaptıkları araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterirken, Karademir (2012) in yaptığı araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları mezun olduğu liseye göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Bu durum MEB e bağlı bulunan liselerin gerçekleştirmeyi hedeflediği ortak eğitim anlayışının etkisi olabilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretmenlik branşına ilişkin benzer beklentilere sahip olmalarının etkisinin olduğu düşünülebilir. Araştırmada elde edilen bu sonuç Bozkurt (2013) Ekinci, Yıldırım, Bindak, Öter, Özdaş ve Akın (2014), Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran (2006), Ekici (2008), S. M. Özdemir (2008); Çoşkun, Özer ve Tiryaki, (2010); Yaman, Koray ve Altunçekiç (2004) ve Alabay (2006)'ın yaptıkları araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının bölüm tercihindeki etken değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, bölüm tercihindeki etkenin Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını etkilediği söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu sonuç Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran (2006), Özgen (2012) ve Uslu (2014)'nın yaptıkları araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Farkların hangi bölüm tercihindeki etken arasında olduğuna bakıldığında, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının bölüm tercihindeki 'kendi isteğim' ve 'boşta kalmamak' etkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. "Kendi isteğim" nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, "boşta kalmamak için" nedenleriyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre özyeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. 'aile telkini' ve 'boşta kalmamak' etkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. "aile telkini" nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, "boşta kalmamak için" nedenleriyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre özyeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. 'öğretmenlerin önerisi' ve 'boşta kalmamak' etkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. "öğretmenlerin önerisi" nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, "boşta kalmamak

için” nedenleriyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre özyeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının bölüm tercihindeki ‘diğer’ ve ‘boşta kalmamak’ etkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. “diğer” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, “boşta kalmamak için” nedenleriyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre özyeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Özetle, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu bölüme kendi istekleriyle gelmeleri özyeterlik algılarının yüksek olmasında etkili olduğu söylenebilir.



6. SONUÇ

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Eğitim sistemi içinde öğretmenin mesleğine yönelik yüksek motivasyon ve özyeterlik düzeyi sistemin bütün öğelerini etkileyeceği düşünüldüğünde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin ve özyeterliklerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Özyeterlik, kişilerin duygularını, düşüncelerini, motivasyonlarını ve davranışlarını belirler. Yüksek yeterlik duygusuna sahip olanlar performansları için destek ve pozitif rehberlik sağlayacak başarılı senaryoları hayallerinde canlandırırlar. Yetenekleriyle ilgili şüphesi olanlar, başarısız senaryoları hayallerinde canlandırırlar ve kurguyu, pek çok şeyin yolunda gitmeyeceği ihtimali üzerinde kurarlar. Bireylerin özyeterliklerine ilişkin algıları motivasyonlarını da etkiler. Öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon kavramı, birbirini döngüsel bir süreçte etkileyen ve biçimlendiren niteliklerdir. Bu araştırma, sözü edilen iki önemli değişken arasındaki ilişkileri ve bu ilişkileri etkilemesi olası çeşitli etmenlerin (cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen üniversite vb.) etkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyona ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algılarının yüksek ve genel olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarına bakıldığında “oldukça yeterli” düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasında ilişkiyi incelendiğinde orta düzeyde, olumlu yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Özyeterlik inancının, motivasyonun özdenetiminde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarının yüksek olması, öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının da yüksek olmasına olumlu etki edebilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonu ve mesleki özyeterliği yüksek olan sosyal bilgiler öğretmen adayları çok daha fazla istekli ve gönüllü olarak çalışma, kendilerini geliştirme ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin niteliğini geliştirme, eğitimin kalitesini yükseltme yönünde katkı sağlayabileceklerdir.

Araştırma bulgularına göre, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarına üç boyut kapsamında bakıldığında “Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik” boyutunun en yüksek; “Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik” boyutunun ise en düşük değeri aldığı bulunmuştur. Bununla birlikte üç boyut için öğretmen adaylarının özyeterlik algıları “oldukça yeterli” düzeyinde olmuştur. Ayrıca, korelasyon sonuçları öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını ölçen ölçeğin boyutları arasında da yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Buna göre, en yüksek ilişki öğrenci katılımına yönelik özyeterlik ile öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik arasında olmuştur. Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik ile sınıf yönetimine yönelik özyeterlik arasında yüksek düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik ile sınıf yönetimine yönelik özyeterlik arasında da yüksek düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırmanın diğer bir bulgusunda ise, öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ile özyeterliğin bütün boyutları arasında da anlamlı ilişkilerin gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre, öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon ile öğrenci katılımına yönelik özyeterlik, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik, sınıf yönetimine yönelik özyeterlik boyutları arasında orta düzeyde, olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, öğretmen özyeterlik algısı, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini, öğrenmeye değer vermelerini ve yaratıcılıkların gelişimini sağlama, çalışması zor öğrencilere ulaşma, öğrencileri motive etme ve onları başarılı olabileceklerine inandırma, başarısız öğrencinin dersi daha iyi anlamasını sağlama gibi öğrenci katılımına yönelik özyeterlik, sınıftaki olumsuz davranışları kontrol etme, öğrencilerin nasıl davranacağını belirleme, etkinlikleri düzenli yürütme, öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlama, farklı gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi oluşturma, problemlili öğrencinin derse zarar vermesini engelleme gibi sınıf yönetimine yönelik özyeterlik, nitelikli değerlendirme yapma, değerlendirmede nitelikli soru sorma, farklı değerlendirme yöntemlerini kullanma, konular hakkında örnek verme, öğretim yöntemlerini kullanma, öğrenci seviyesine uygun ders işleme yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını sağlama gibi öğretim stratejilerine ilişkin konularda öğretmenin birçok kararını ve sınıf içi

davranışlarını doğrudan ve dolaylı yoldan etkileme gücü olan öğretmen niteliklerinden birisi olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularında, bu alt boyutlara yönelik öğretmenlerin algılarının yüksek olması, performans, başarı ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir.

Öğretmen özyeterliğinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyona göre yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonun öğretmen özyeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Öğretmen özyeterliğine ilişkin ilişkin toplam varyansın % 25'inin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları ile açıklandığı söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon maddelerine ilişkin ortalamalar incelendiğinde öğretim elemanının istekliliği, öğretmen adayının öğrenmeye istekliliği, öğretmen adayının bulunduğu grubun istekliliği, materyalin ilgi çekici olması gibi maddelerin yüksek çıkması öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonu artırdığı söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde en düşük ortalamayı: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik iş güvencesi, mesleğin değeri, sosyal statü ve kariyer sahibi olma gibi maddelerin düşük çıkması bu konularda birtakım sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları öğretmen adaylarının cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları öğretmen adaylarının cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının algıları, erkek adayların algılarından daha yüksektir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ve özyeterlik algıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sosyal bilgiler 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ve özyeterlik algıları Sosyal bilgiler 1. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarından ve özyeterliklerinden Sosyal bilgiler 2. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarından ve

özyeterliklerinden ve Sosyal bilgiler 3. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarından ve özyeterliklerinden düşüktür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ve özyeterlik algıları 1. sınıfta en yüksek düzeyde; 4. sınıfta ise en düşük düzeydedir. Birinci sınıfta algılarının yüksek olması üniversite öğrenimine yeni başlamaları ve bu nedenle daha heyecanlı ve istekli olmalarına bağlanabilirken, son sınıfta düşük olması öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinde edindikleri olumsuz deneyimlerle de ilişkilendirilebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir değişle, üniversite değişkenin Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ve özyeterlik algıları bölüm tercih sırasına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ve özyeterlik algılarının puan türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ve özyeterlik algılarının mezun olduğu lise değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgulara dayanarak, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerine ve özyeterlik algılarına ilişkin görüşlerinde bölüm tercih sırası, puan türü ve mezun olduğu lisenin etken faktör olmadığı sonucuna varılabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ve özyeterlik algıları bölüm tercihindeki etken değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, bölüm tercihindeki etkenin Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını ve özyeterlik algılarını etkilediği söylenebilir. Araştırma bulgularına göre, “kendi isteğim” nedeniyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının ve özyeterliklerinin ortalaması, aile telkini, öğretmenlerin önerisi, çevrenin önerisi, boşta kalmamak için gibi diğer

nedenlerle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçmiş olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bölümü kendi isteğiyle tercih etmesinin hem öğretmen eğitimi hem de öğretmenlik süreci açısından olumlu katkılarının olabileceği anlaşılmaktadır.

Öğretmen özyeterlik maddelerine ilişkin ortalamalar incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlama, öğrencileri okulda başarılı olacaklarına inandırma, çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını sağlayabilme, öğrencilerin kafası karıştığında alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilme, çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere destek olabilme, öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerini açıkça ortaya koyabilme konusunda yüksek özyeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Diğer taraftan, ortalamalar incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, çalışması zor öğrencilere ulaşmayı başarabilme, farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini oluşturabilme, öğrencilerin zor sorularına cevap verebilme, derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlayabilme, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayabilme konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farkların hangi üniversiteler arasında olduğuna bakıldığında, Erzincan Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile Kastamonu, Karadeniz Teknik, Mehmet Akif Ersoy ve Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile Fırat Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Trakya Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile Gazi, Fırat, Erzincan, İzzet Baysal Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Ayrıca, Trakya Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile Pamukkale Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Trakya Üniversitesinde öğrenim gören

öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının en yüksek düzeyde; Erzincan Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre üniversiteler arasında görülen bu farklılıkların nedenleri, farklı üniversitelere yerleşen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mevcut durumdaki akademik başarı ve öğrenci profillerine, fiziki altyapı, okul içi ve okul dışı uygulamalar göre değişiklik gösterebilir.



7. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ilişkin şu öneriler sunulmuştur.

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarına ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarına etki eden faktörleri inceleyen bir çalışma yapılabilir.
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen nitel bir çalışma yapılabilir.
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki farklı değişkenler ele alınarak incelenebilir.
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki farklı branşlarla da incelenebilir.
5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenliğin sosyal statüsü ve gelecekte toplumda edinecekleri yer, kariyerleri, iş güvencesi hususunda motivasyonlarını düşüren olumsuz tutumu gideren eğitim çalışmalarına yer verilebilir.
6. Araştırma bulgularına göre, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları öğretmen adaylarının cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının algıları, erkek adayların algılarından daha yüksektir. Erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz motivasyon yüklenmelerine neden olan faktörler belirlenerek, bunu giderici önlemler alınabilir.

7. Araştırma bulgularına göre, sınıf düzeyi yükseldikçe Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları düşmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri ve mesleki özyeterlik algılarının azalmasının nedenlerini ortaya koyacak araştırmalar yapılabilir.
8. Araştırma sonucunda öğrenci katılımını sağlama ve öğretim stratejilerinde sınıf yönetimine göre kendilerini daha az yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Bu yüzden, öğretmen yetiştiren programlarda, adayları bu açıdan daha yeterli kılmayı amaçlayan derslerin içeriği ve yürütülmesi öğretim elemanları tarafından gözden geçirilebilir.
9. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının nitelikli bir eğitim alması mesleki özyeterlik algılarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını etkileyecektir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sürecinin etkililiğin artırılması ve öğretmen adaylarının kendi istek ve ilgi alanlarında kendilerini geliştirecek fırsatlara teşvik edilmesi önemlidir. Öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinde öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını artıracak etkinlikler düzenlenebilir.
10. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını yükseltmek için meslek öncesi eğitimlerinde aldıkları, bilgi ve becerileri uygulamaya koymalarına olanak sağlayan okul deneyimi I ve II ile öğretmenlik uygulaması derslerinin daha etkili ve verimli olabilmesi için tedbirler alınabilir. Özellikle mesleklerini uygulamalı olarak gördükleri staj dönemlerinde, öğretmen adaylarının öğretmen ve öğretim üyelerinden görecekları destek ve rehberlik, onların mesleki özyeterlik algılarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının yükselmesine katkıda bulunacaktır.

KAYNAKLAR

- Acat, B. & Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*, 8(31), 312-329.
- Acat, B. & Demiral, S. (2003). Öğretmen adayı tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon kaynakları ve sorunları. *DEU Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı: Lisansüstü Eğitim*, 347-354.
- Acat, M. B. & Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Kırgızistan-Türkiye: Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 125-139.
- Akkoyunlu, B. & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği özyeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Ağgöl Yalçın, F. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı değişkenlere göre özyeterlik inançlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1046-1063.
- Akbaş, A. & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin özyeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Akengin, H.; Şahin, C. T.; Kaya, B.; Bengiç, G. & Sargın, S. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazı genel coğrafya konuları ve bunların öğretimi ile ilgili öz-yeterlik algıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 78 – 97.
- Akkoyunlu, B. & Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.
- Akkoyunlu B. & Orhan F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (böte) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(3), 86-93.

- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerini belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102–116.
- Akkuzu, N., & Akçay, H. (2012). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Dokuz Eylül Üniversitesi örneği). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 2195-2216.
- Akyüz, Y. (2005). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1).
- Alderfer, C. P. (1972). Theory of Motivation (ERG). *New York: Free Press*. http://changingminds.org/explanations/theories/erg_theory.htm 5.Şubat 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Alemdağ, C., Öncü, E. & Yılmaz, A.K. (2014). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon ve Akademik özyeterlikleri *Spor Bilimleri Dergisi* 25(1), 23–35.
- Alkış, H. (2008). Üretim işletmeleri açısından işgörenlerin demografik özellikleri ile motivasyon araçlarını algılama düzeyleri arasındaki ilişki. *Kamu-İş*, 10(2), 79-96.
- Allinder, R.M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 16(4), 247–254.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 48-62.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93–102.
- Aluçdibi, F. & Ekici, G. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 197-227.

- Anderson, R., Greene, M. & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Arı R., Üre Ö., & Yılmaz H. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (Eğitimin psikolojik temelleri). Konya: Mikro.Basım-Yayın-Dağıtım
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ashton, P., Webb, R., & Doda, C. (1983). A Study of teachers' sense of efficacy. Gainesville: University of Florida. (Eric Document Reproduction Service No. ED 231 833).
- Aşkar, P. & Dönmez, O. (2004). Eğitim yazılımı geliştirme öz-yeterlik algısı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 259-274.
- Aşkar, P. & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik inancı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Aşkar, P. & Erden, M. (1987). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *Çağdaş Eğitim*, 121, 8-1.
- Aydın, A. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ayık, A., & Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi* 4(1), 26-43
- Aylar, F. & Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 299-313.
- Ayra, M. & Kösterelioğlu, İ. (2016). Öğretmenlerin mesleki özyeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7(17).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (p.1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269–290.
- Barr, R. D., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (1978). *The Nature of Social Studies*. California: ECT Publications
- Barth L. J. & A. Demirtaş. (1997). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi (Kaynak Üniteler). Ankara: Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Binbaşıoğlu, C. (1987), *Özel öğretim yöntemleri* (5.Basım), Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi
- Bingöl, D. (1998). *İnsan kaynakları yönetimi* (4.Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Boström, L., & Lassen, L. M. (2006). Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta- cognition. *Education Training*, 48(2/3), 178–189.
- Brand, B. R., & Wilkins, J. L. M. (2007). Using self-efficacy as a construct for evaluating science and mathematics methods courses. *Journal of Science Teacher Education*, 18(2), 297–317.
- BrBruinsma, M., & Jansen, E. P. W. A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185–200.

- Brouse, C. H., Basch, C. E., Leblanc, M., McKnight, K. R., & Lei, T. (2010). College students' academic motivation: Differences by gender, class, and source of payment. *College Quarterly*, 13(1), 1–10.
- Bulut, Ğ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi: Dicle ve Fırat Üniversitesi örneğı. *Dicle Üniv. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13–24
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bütün Kuş, B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, B. T., Günhan, B. & Erdal, S.(2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğın kullanımına yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 38-46.
- Can, G. (2009). Güdülenme, heyecanlar ve savunma mekanizmaları. G. Can (Ed.) *Psikoloji ve eğitim psikolojisi içinde* (s. 110-132). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cannon, J. R., & Scharmann, L. C. (1996). Influence of a cooperative early field experience on preservice elementary teachers' science self- efficacy. *Science Education*, 80, 419-436.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473– 490.
- Carreira, J. M. (2011). Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students. *System*, 39(1), 90–102.
- Celep, C. (2000). The correlation of the factors: The prospective teacher' sence of efficacy, beliefs and attitudes about student control. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 4, 99-112.
- Cokley, K. (2000). Examining the validity of the academic motivation scale by comparing scale construction to self-determination theory. *Psychological Reports*, 86(2), 560–564.
- Coşgun, S. & İlgar, Z.(2004). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık deneyimi çalışmalarının adayların öz yeterlilik algılarına etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim

Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya: 6-9 Temmuz.

- Coşkun, E., Özer, B. & Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 123–136
- Crane, D. (1979). *Personnel. The management of human resources* (Second Edition), Boston: Wadsworthh Publusing Company inc.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıroğlu, E., & Boone, W. J. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: a comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, 14(1), 31–40.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30(137), 74-81.
- Çapa, Y. & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çoban, T. A. & Sanalan, V. A. Sanalan (2002). Fen bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarım sürecinin öğretmen adayının özyeterlilik algısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-10.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Demir, Ö. & Acar, M. (1997). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Ankara: Vadi Yayınları.
- Demir Güdül, M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Education and Science*, 36, 96–111.

- Dereli, E. & Acat, M. B. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 173-187.
- Dilts, R. (1998). *Motivation*, Ekici, G. (2005). Biyoloji özyeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-94.
- Doğan, T. & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 157-168.
- Dönmez, C. ve Uslu, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14(1), 461-482
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 273-284.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2) 77-9
- Ekici, G. (2005). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik özyeterlik inançlarını etkileyen faktörler*. XIV. Ulusal eğitim bilimleri kongresinde sunulmuş bildiri.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 6(24), 87-96
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Ekinci, H. (2013). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları: Müzik, resim ve beden eğitimi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 189-196.
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *Elementary Education Online*, 16(2), 394-405. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304706>
- Ekinci A., Yıldırım M. C., Bindak R., Öter Ö.M., Özdaş F., Akın M. A. (2014). öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi investigating candidate teachers' self-efficacy perceptions in terms of different variables, *Gaziantep University Journal of Social Sciences* 13(3), 723-734.

- Erden, A. R. & Gozel, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri [Motivation levels of classroom teachers candidates towards teaching profession]. *Akademik Sosyal Arastirmalar Dergisi (The Journal of Academic Social Science)*, 2(1), 49-60.
- Erden, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Alkım Yayınevi.
- Erdoğan, İ.(1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: Beta Basın Yayım Dağıtım.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (7. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve organizasyon* (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar), 10. Baskı, İstanbul: Beta Basım A. Ş.
- Ergül, H. F. (2006) Kurumlarda ücret, ücret sistemleri ve ücret- başarı ilişkisi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(18), 92-105.
- Erişen, Y. & Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-440.
- Eroğlu, F. (2004). *Davranış bilimleri*. (6.Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755–765.
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694–706.
- Evans, G. W., & Stecker, R. (2004). Motivational consequences of environmental stress. *Journal of Environmental Psychology*.
- Eymur, G., & Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 246-255
- Fındıkçı, İ. (1999) . *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675–686.
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362.

- Gençay, Ö. A. & Gençay, S. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 241-255.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. & Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy : Its meaning, measure, and impact on student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goodman, S., Jaffer, T., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., ... Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology*, 41(3), 373-385.
- Goodridge, D. (2006). *Relationships between transformational and transactional leadership with the motivation of subordinates*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No.304983131)
- Gömleksiz, M. & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8(7), 201-221.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H., & Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 56-72.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J., & Marsh, H. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7(4), 534-546.
- Gresham, G. (2008). Mathematics anxiety and mathematics teacher efficacy in elementary pre-service teachers. *Teaching Education*, 19(3), 171-184.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T. R., & Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.

- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, (2), 35- 43.
- Gür, G., Çakıroğlu, J., & Çapa Aydın, Y. (2012). Investigating Predictors of Sence of Efficacy Beliefs of Classroom, Science and Mathematics Teacher. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 37(166), 68–76. 7 mayıs 2017 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/1256/441> adresinden erişilmiştir.
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395–1404.
- Gürşimşek, I. (2002). Öğretmen adaylarında öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar ve strateji kullanımı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 135-155.
- Güven, B. & Ersin, E.(2007). Sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi I dersine ilişkin öz yeterlik algıları ve bilişsel tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 15-32.
- Güvenç, H. (2011). Öğretmen adayı öğrencilerin mesleki özyeterlik algıları ile öğrenci başarısı sorumluluk algıları. *e-Journal of New World Sciences Academy*: 6(2), Article Number: 1C0381
- Hagemann, G. (1997). *Motivasyon el kitabı* (çev. G. Aksan). İstanbul: Rota Yayın Tanıtım.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English language teaching*. Essex: Longman Press
- Harurluoğlu, Y., & Kaya, E. (2009). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları, *Uludağ Ünv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII(2), 481-496
- Hazır Bıkmaz, F. (2002). Fen öğretiminde özyeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197–210.
- Hazır Bıkmaz, F. (2004): Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Hazır Bıkmaz, F. (2006). Öz yeterlik inançları.,Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Ed.) içinde, *Eğitimde bireysel farklılıklar* (2. Baskı, s. 291–316). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Hickman, M. W. (1999). *The international social studies project: teachers' perceptions of the impact of materials and training on teacher self-efficacy, teaching behaviors, and student performance*. Unpublished Doctoral Thesis, University of North Carolina, USA.
- Hegarty, J. (2010). Application of the academic motivation scale to graduate school student. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6 (2), 48-55.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. *Annual Meeting of the Educational Research Exchange*, 24. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7>.
- Hitt, M. A., Miller, C. C., & Colella, A. (2006). *Organizational behavior. A strategic approach*. San Francisco: Wiley.
- Hoy, A. W. (2000). Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching. *Educational Research*, 21, 1-26.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2012). Eğitim yönetimi. Teori, uygulama ve araştırma. (Çev. S. Turan). Ankara. Nobel yayıncılık
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal* 27(2), 279-30
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and organisational health of school. *Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Ivancevich, M. J., & Matteson, M. T. (1990). *Organizational behavior and management* (Second edition). New York: McGraw-Hill.
- Işıkal M. & Aşkar P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 109-118.
- İbret, B. Ü., & Alabaş, R. (2007). Öğretmenlik uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. 1.Ulusal İlköğretim Kongresi (15-17 Kasım 2007) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- İbret, B. Ü., Karasu Avcı, E., & Receptoğlu, S. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Toplumsal Sorunların Tespitine Yönelik Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (USBES Özel Sayı II), 1295-1319.

- Johns, G., & Saks, A.M. (2001). *Organizational behaviour: Understanding and managing life at work* (5th ed.). Toronto: Addison Wesley Longman.
- Kahyaoğlu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73–84.
- Kan, A. (2007). Öğretmen adaylarının eğitime-öğretme özyetkinliğine yönelik ölçek geliştirme ve eğitime-öğretme özyetkinlikleri açısından değerlendirilmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 35–50.
- Kapıcı Zengin, U. (2003). *Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ve sınıf-içi iletişim örüntüleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karademir, T. (2012). *Öğretmenlerin öğrenme nesnesi öz-yeterlilik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Karadeniz, B. C. & Özdemir, N. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya öğretiminde özyeterlilik algıları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 22-30.
- Karakaya, A.ve Ay, F.A. (2007) Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörler: sağlık çalışanlarına yönelik araştırma. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi* 31 (1) 55-67
- Karaman, F. (2010). İşletmede motivasyon ve verimlilik. İstanbul. Etap Yayıncılık
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karasu Avcı, E. ve İbret, B. Ü. (2016). Öğretmenlik Uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2519-2536.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon* (1.Baskı), İstanbul: Alfa Aktüel Basım Yayın
- Kim, H., & Cho, Y. J. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67–81.

- Koç, C., & Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 79-93.
- Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği*(11. Baskı). İstanbul: Arıkan Basım Yayım.
- Korkut, K. & Babaoğlu E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16).
- Kowal, J., & Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *Journal of Social Psychology*, 139(3), 355–368.
- Kösemen, S, & Uysal, İ. (2013). Öğretmen adaylarının genel özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(25), 217–226.
- Köstüklü, N. (1999). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Kuzucular Ofset
- Kulantaş, N. (2007). 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğrenci Ders ve Çalışma Kitapları ile Öğretmen Kılavuz Kitaplarının, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kulpcu, O. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticileri motive etmede kullanılabilecek motivasyon araçları üzerine bir inceleme* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kurbanoğlu, S. & Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmen adaylarına uygulanan bilgi okuryazarlığı programının etkililiği ve bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgisayar özyeterlik algısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 98-105
- Küçükylmaz, E. A. & Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Lee, Woogul. (2011). *Neural Substrates of Intrinsic Motivation*. PhD. Dissertation in Psychological and Quantitative Foundations (Educational Psychology). The University of Iowa.
- Lewandowski K. L. (2005). *A study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development*. Unpublished Doctoral Thesis, Indiana University of Pennsylvania, USA.

- Lin, L.C. (2013). *Measuring adult learners' foreign language anxiety, motivational factors, and achievement expectations: a comparative study between chinese as a second-language students and english as a second-language students*. https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/csu1355861939/inline 10 Ekim 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Little, D. Todd, Patricia H. Hawley, Cristopher C. Henrich, Katherine W. Marsland. (2002). Three Views of the Agentic Self. A Developmental Synthesis. (Eds). Richard M. Ryan, Edward L. Deci. *Handbook of Self Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press: 389-404.
- Littlejohn, A. (2008). The tip of the Iceberg: Factors affecting learner motivation. *RELC Journal*, 39(2), 214–225.
- Locke, E., (1976) The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette (Ed.). *Handbook of industrial and organizational Psychology*, Chicago: Rand McNally
- Lumsden, L. (1994). Student motivation to learn. *Emergency Librarian*, 22(2), 31. <http://lynx.lib.usm.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx> 9 Mart 2017 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Maslow, A. H. (1970). Motivation and Personality. *Motivation and Personality*. 2 (2) 15-31 doi.org/10.1037/h0038815
- MEB, K. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu* (Taslak basım). Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milner, H. R., & Woolfolk Hoy, A. (2002). *Respect, social support, and teacher efficacy: a case study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Session 26.65: Knowledge of self in the development of teacher expertise. April 3, New Orleans, LA.
- Moffatt, M. P. (1957). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. N. Oran (Çev). İstanbul: Maarif Basımevi
- Moore, W. & Esselman, M. (1992). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Morgil, İ., Seçken, N. & Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62–72.
- Mullins, L.J. (2002) *Management and organisational behaviour*. PrenticeHall Sixth Edition, UK.

- Mutlu Bozkurt, T. (2013). *Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Nespor, J. (1987) The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Newstrom, J. W., & Davis, K. (2002). *Organizational behaviour* (human behaviour at work), 11th edition, Minnesota: Mc-Graw-Hill.
- Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Orta öğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14. Web: <http://www.akademikbakis.org/14/ozyeter.htm> adresinden 26 Ocak 2017’de alınmıştır.
- Oh, S. (2010). The sources that influence student teachers’ sense of efficacy. *Graduate Theses and Dissertations. Paper 11781*. 1–132. 6 Mart 2017 tarihinde <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2820&context=etd> adresinden erişilmiştir.
- Omrod, J E. (2013). *Öğrenme psikolojisi* (6. Basımdan Çev. Edt. M. Baloğlu) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*, Ankara, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Oral, B. (1997). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 232, 9-13.
- Osterloh, M., Frey, B. S., & Frost, J. (2001). Managing motivation, organization and governance. *Journal of Management and Governance*, 5(3–4), 231–239.
- Ozan, C. Bektaş, F. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 1-20.
- Önen, F. & Öztuna, A. (2006). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi. *Edu7*, 1(1), 1-11
- Önen, L. & Tüzün, M. B.. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Örücü, E. & Kanbur. A. (2008) Örgütsel-Yönetmelik Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Hizmet ve Endüstri İşletmesi Örneği, *Yönetim ve Ekonomi*, 15, (1), 85-97.

- Özçalı, S. (2007). *Öz-yeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinliği açısından hizmet-içi eğitim programının öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki olası etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özdemir, S. & Muradova, T. (2008). Örgütlerde motivasyon ve verimlilik ilişkisi. *Journal of Qafqaz University*, 24, 146-153.
- Özder, H., Konedralı, G., & Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (2), 253-275.
- Özder, H., & Motorcan, A. (2013). An analysis of teacher candidates' academic motivation levels with respect to several variables. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 15(1), 42-53.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özer, P.S. & Topaloğlu, T. (2008). Motivasynda kapsam kuramları, *Liderlik ve motivasyon*, (Ed.) Celalettin Serinkan, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2005). *Örgütsel Davranış*, Eskişehir, Etam A.Ş. Basımevi
- Öztürk Akar, E. (2012). Motivations of turkish pre-service teachers to choose teaching as a career. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10).
- Öztürk, C. (Ed.). (2015). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem akademi.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım içinde* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C. & Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Akademi
- Öztürk, M. (2003). *Fonksiyonlar açısından işletme ve yönetim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

- Öztürk, Z. & Dündar, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4 (2), 57-67.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: clearing up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F. (1995). *Self-efficacy in academic settings*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 18-22, 1995)1-39. doi.org/10.3102/00346543066004543
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Web: 15 Nisan 2017 tarihinde <http://www.emory.edu/education/mfp/eff.html> adresinden alınmıştır.
- Palmer, D. H. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36(4), 337-353.
- Pan, Y. (2014). Relationships among teachers' self-efficacy and students' motivation, atmosphere, and satisfaction in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 68-92.
- Paykoç, F. (1995). Sosyal bilgiler eğitiminde çağdaş yaklaşımlar. *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları*. Ankara, TED Yayınları.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Berlin
- Porter, L., Bigley, G.A, & Steers, R.M. (2003). *Motivation and work behavior*. McGraw-Hill,USA
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27, 191-218.
- Recepoğlu, S, & Ergün, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (4), 1337-1352.
- Recepoğlu, E. (2013). A study on teachers' job motivation in the high schools of Ministry of National Education in Turkey (Karabük and Sinop Sample). *Middle-East Journal of Scientific Research*, 13(4): 532-537.
- Roohi, G. & Asayesh, H. (2012). Students' academic motivation in Golestan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 12 (2), 151-159.

- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51- 65.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sabucuoğlu, Z. & Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi
- Safran, M. (Ed.). (2015). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem akademi.
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz yeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saracaloğlu, A. S., & Dinçer, I. B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 320–325.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 34, 24–26.
- Savaş, B. & Ünüvar, P. (1999). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Burdur: Modül 8.
- Savran, A. & Çakıroğlu, J. (2001). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine ilişkin özyeterlilik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105–112.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2013). *Motivation in education* (4. Basım). USA: Pearson.
- Schunk, H. Dale. (2011). *Öğrenme teorileri*. (Çev. Ebru Üzümcü). Ankara: Nobel Yayınları.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. *Development of Achievement Motivation*, 1446, 15–31.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2010). *Self-efficacy beliefs*. P. Peterson, E. Baker ve B. McGaw (Eds.). International Encyclopedia Of Education. (Third Edition), (668-672). Oxford: Elsevie
- Seferoğlu, S. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik özyeterlilik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları*, 5(19), 89–101.

- Semerci, A. S. (2005). *İş motivasyonu ve sonuçları: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası'nda Bir Uygulama*, Uzman Yeterlik Tezi, Ankara, 2005.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1998). Teacher efficacy and the vulnerability of the difficult-to-teach student. *Advances in Research on Teaching*, 7, 75-109.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez, V. & Alacapınar, G. F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sözcü, U., Oğuz, S. & Aydınözü, D. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularının öğretimine ilişkin öz yeterlikleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 155-178
- Spector, J. E. (1990). *Efficacy for teaching in preservice teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA, April
- Spittle, M., Jackson, K., & Casey, M. (2009). Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 190–197.
- Srinivasan, M. S. (2008). Motivation and human growth: A developmental perspective. *Journal of Human Values*, 14(1), 63-71.
- Steers, R. M. & Porter, L.W. (1991). *Motivation and work behavior*. New York: McGraw-Hill.Inc. Lincoln
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171–187.
- Şahin T. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi özyeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şensoy, Ö. (2004). *BDÖ Deneyimi olan öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik algıları ve bdö yönteminin yararına ilişkin inançları üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Şişman, M.ve Acat, M.B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 235-250.
- Şimşek, Ş., Akgemci, T. & Çelik,A., (2011). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*, 7. Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi,
- Şimşek, M. Ş., & Çelik, A.,(2009). *Yönetim ve oorganizasyon*, Konya: Eğitim Akademi Yayınları, 2
- Talvitie, U., Peltokallio, L., & Mannisto, P. (2000). Student teachers' views about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 79–88.
- Taşkın, Ç. Ş. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylöl Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63–75.
- Tatlı Dalioğlu, S. (2016). *Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Tay, B. & Öcal, A. (Editörler). (2015). *Özel öğretim yöntemleriyle Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem akademi.
- Tebbs, T. J. (2000). *Assesing teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Connecticut, USA.
- Thomas, D. M., Love, K. M., Roan-Belle, C., Tyler, K. M., Brown, C. L., & Garriott, P. O. (2009). Self-Efficacy, motivation, and academic adjustment among African American women attending institutions of higher education. *The Journal of Negro Eduacation*, 78(2), 159–171.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Peetsma, T. T. D., & Oort, F. J. (2011). Can teachers motivate students to learn? *Educational Studies*, 37(3), 345–360.
- Tınaz, P. (2000). *Çalışma yaşamında motivasyon kuramları*. İstanbul: Mercek Yayıncılık
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- 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.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2002). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.
- Tuna, M., & Türk, M.S (2006). Kamu ve özel sektör matbaa işletmelerinde çalışanların içsel motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 619-632
- Tuna, S. (2012). *Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
- Turhan, E. & Ağaoğlu, E., (2007). *Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri*. Lisansüstü Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Turhan, E. & Ağaoğlu, E. (2009). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri*. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1-3 Ekim 2009, İzmir
- Turhan, E. ve 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
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları
- Türkel, A. U. (1998). *İnsan kaynaklarının etkin yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Ulutaş, B. (2016). *Özdüzenlemeli öğrenme ortamında kimya öğretmen adaylarının motivasyonlarının değişiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Umaz, D. (2010). *Diyarbakır'daki ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyi ve yaşadıkları iletişim sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ural, O. & Efe, K., (2007). *Okulöncesi Eğitimi Alanında Çalışan Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Mesleki Motivasyon Düzeyleri*, 1. Ulusal İlköğretim Kongresi Bildiri İndeksi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of middle school students' self-efficacy in mathematics: A Validation Study. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 89–101.
- Uslu, S. (2013). Sosyal bilgiler eğitimi lisans programının sosyal bilgiler öğretmeni özel alan yeterlikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 126–139
- Uslu, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Usluel-Koçak, Y. & Seferoğlu, S.S.(2004). Öğretim elemanlarının bilgi teknolojilerini kullanmada karşılaştıkları engeller, çözüm önerileri ve öz-yeterlik algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 6 (3), 143-157.
- Usluel, Y. K. (2006). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı özyeterliklerinin karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 6(22), 233–243.
- Uyulgan, M. A., & Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 7-32.
- Uzun, D. (2012). *Motivasyonda Yeni Yaklaşımlar*. C. Serinkan (Ed.), Liderlik ve motivasyon (133-148). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Ülper, H. & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük özyeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115–1131.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(2).
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017.
- Vallerand, J. R., & Ratelle. C. F (2002). Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. Eds. Richard M. Ryan, Edward L. Deci. *Handbook of Self Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press: 37-66.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon. Okulda güdülenme ve güdülenmeyi öğrenme*. (Çev. Y. Budak). Ankara. Anı yayıncılık.

- Vural, D.E. & Hamurcu, H. (2008). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Dersine Yönelik Öz-yeterlik İnançları ve Görüşleri, *Elementary Education Online*, 7(2),
- Williams, G. C. (2002). Improving patients' health through supporting the autonomy of patients and providers. In *Handbook of Self-Determination Research* (s. 233–254).
- Williams, M. & Burden, R.L. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82: 81–91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137–148.
- Yaman, S., Koray, Ö. C. & Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3) 355-364.
- Yaraş, Z. (2010). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerine kamu personeli seçme sınavı'nın etkisi*, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiri Kitabı, 1065-1069, Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yıldırım, D.Ş. (2006). *Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmin düzeylerini etkileyen faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, K. & Bökeoğlu, Ö, Ç. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167
- Yılmaz, M., & Gürçay, D. (2011). Biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi, *Çukurova Ünv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 53-6

- Yüksel, G. (2004). *Öğrenme İçin Motivasyon*, Sınıf Yönetimi, Editör: Erçetin Ş. Ş. Ve M. Ç. Özdemir, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yüksel, I. (2014). Investigation the impact of classroom management course self efficacy levels: An experimental study on pre-service teachers. *Education and Science*, 39(171), 259-26.
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2011). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi* Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Zayimoğlu-Öztürk, F. (2013). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretim programındaki öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences - JSS*, 12 (3), 545-565.
- Zimbicki, D. (2007). *Examining the effects of alternative assessment on student motivation and self -efficacy*. Retrieved from *ProQuest Dissertations and Theses*. (UMI No. 304761711).

EKLER LİSTESİ

- EK-1 : Öğretmen Özyeterlik Ölçek Anket İzinleri
- EK-2 : Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Ölçek Anket İzni
- EK-3 : Anket Uygulanan Üniversitelerin Anket Onay İzni
- EK-4 : Öğretmen Özyeterlik Ölçeği
- EK-5 : Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Ölçeği
- Ek- 6 : Yemin Belgesi



**EK-1 Öğretmen Özyeterliği Ölçeği Anket
İzinleri**



**William & Mary
School of Education**

**MEGAN TSCHANNEN-
MORAN, PhD**
PROFESSOR OF EDUCATIONAL
LEADERSHIP

May 13, 2015

Serpil,

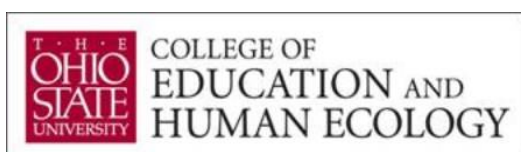
You have my permission to use the Teacher Sense of Efficacy Scale (formerly called the Ohio State Teacher Sense of Efficacy Scale), which I developed with Anita Woolfolk Hoy, in your research. You can find a copy of the measure and scoring directions on my web site at <http://wmpeople.wm.edu/site/page/mxtsch> . Please use the following as the proper citation:

Tschannen-Moran, M & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy:
Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher
Education*, 17, 783-805.

I will also attach directions you can follow to access my password protected web site, where you can find the supporting references for this measure as well as other articles I have written on this and related topics.

I would love to receive a brief summary

of your results. All the best,



Anita Woolfolk Hoy, Ph.D.

Professor
Psychological
Studies in
Education

Dear

You have my permission to use the *Teachers' Sense of Efficacy Scale* in your research. A copy the scoring instructions can be found at:

<http://u.osu.edu/hoy.17/research/instruments/>

Best wishes in your work,

A handwritten signature in black ink that reads 'Anita Woolfolk Hoy'.

Anita Woolfolk Hoy, Ph.D.
Professor Emeritus

11/3/2017

Gmail - ÖLÇEK İZİNİ



melek recepoglu <melekrecepoglu@gmail.com>

ÖLÇEK İZNİ

Yesim Capa <capa@metu.edu.tr>

25 Nisan 2014 09:09

Alıcı: melek recepoglu <melekrecepoglu@gmail.com>

Merhaba,

Ölceği akademik çalışmanızda kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. İyi çalışmalar dilerim.

Yesim Capa Aydın

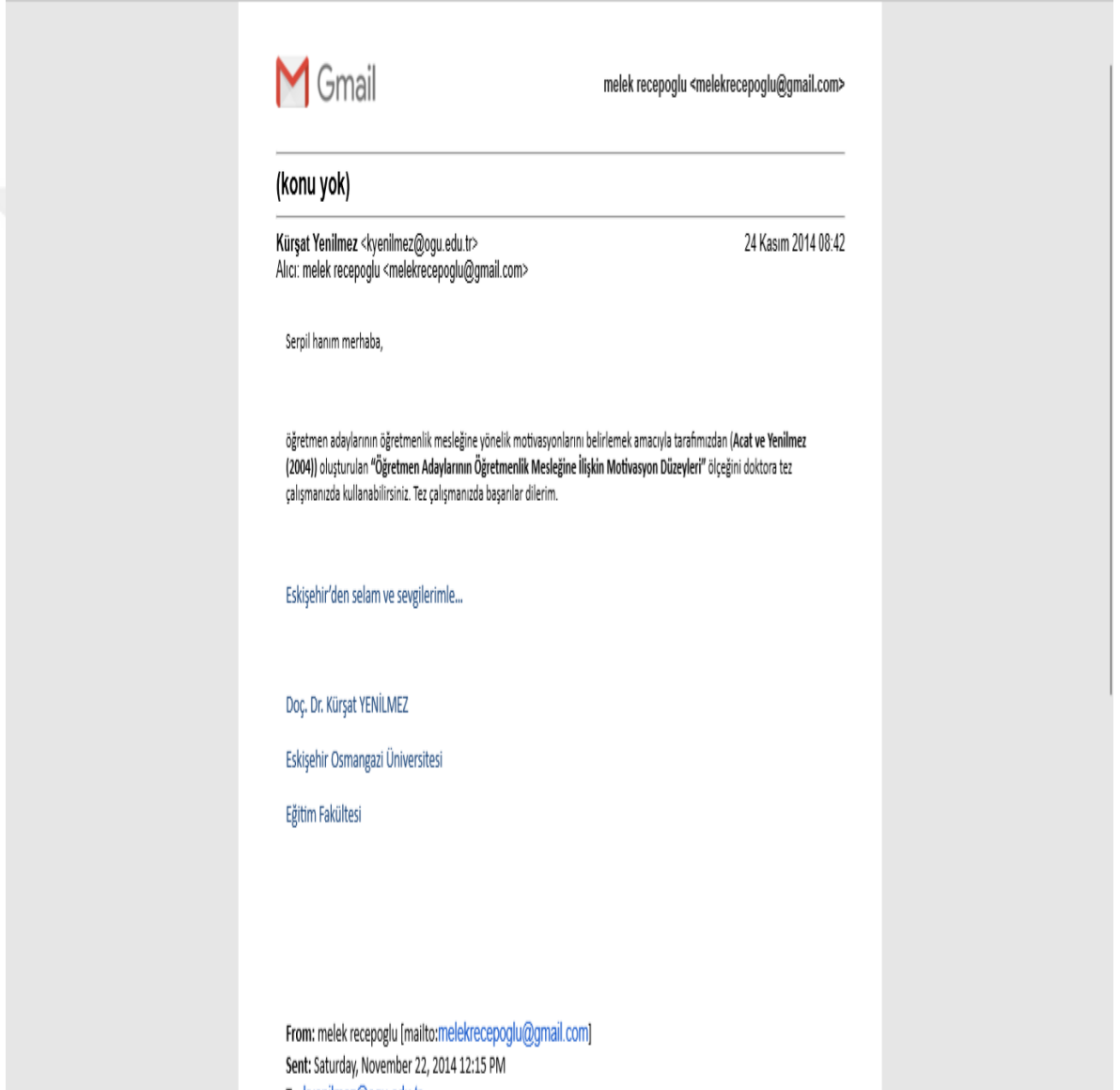
Quoting melek recepoglu <melekrecepoglu@gmail.com>:

Sayın Yeşim Çapa

Ben, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi doktora öğrencisiyim. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarıyla ilgili bir makale üzerinde çalışıyorum. Tschannen-Moran ve Hoy tarafından geliştirilen, Çakıroğlu ve Sankaya(2005) ile birlikte ölçeğin türkçeye uyarlama ve geçerlilik güvenirlik çalışmasını yapmış olduğunuz "Öğretmen Özyeterlilik ölçeğini", makale çalışmamda kullanmak istiyorum ve izninizi rica ediyorum. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

SERPİL RECEPOĞLU

EK-2 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Ölçek İzni



EK-3 Üniversite Anket İzinleri

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 80404136-044/726 -3945
Konu : Anket çalışması izni

25/5/2015

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora öğrencisi Serpil RECEPOĞLU' nun hazırladığı anket çalışmasının kabul edildiğine dair Adıyaman Üniversitesi Rektörlüğünden gelen yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ali Rafet ÖZKAN
Rektör Yardımcısı

EKLER:
Yazı (1 Sayfa)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Sayı : 427
Tarih: 27.05.2015

Gelefi ev

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/05/2015-2323



T.C.
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı :26117301-044-
Konu :Anket Çalışması

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

İlgi : 04/05/2015 tarihli ve 3507 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı /Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Öğrencisi Serpil RECEPOĞLU 'nun "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Mesleki Öz Yeterlik Algılarıyla Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı anket çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilere uygulamasına ilişkin talebiniz Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

E-İmzalıdır
Prof. Dr. Ahmet PINARBAŞI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Serpil R. Enst.
Beşir Selçuk
15/05/2019
2/7

Belgeye Ekl
Elektronik İmza
=====

14.05.15 05701

Zehra SELÇUK
Müdür

Evrak Doğrulamak İçin : <http://ebelge.adiyaman.edu.tr/enVision/Dogrula/KV83Z6>

Altınşehir Mah. 3005 Sokak No:13 02040 ADIYAMAN

Telefon: 0416-2233811

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Zehra Selçuk

Faks: 0416-2233812

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile onaylanmıştır.
Evrak doğrulaması <http://ebelge.adiyaman.edu.tr/enVision/Dogrula/KV83Z6> adresinden yapılabilir.



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 80404136-044/804/4449
Konu : Anket Çalışması

12/6/2015

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 24.04.2015 tarihli ve 044/116 sayılı yazınız.

İlgi yazıda belirtilen İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora öğrencisi Serpil RECEPOĞLU'nun hazırladığı anket çalışmasına izin verilmesi ilgili Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünden gelen yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Muhsin HALİS
 Rektör V.

EKLER:

Yazı (1 Sayfa)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Sayı : 470
Tarih: 15.06.2015

Garafe 94



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik



Sayı :27848278-044/
Konu :Araştırma İzni (Serpil RECEPOĞLU) Evrak Tarih ve Sayısı: 01/06/2015-10231

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :04/05/2015 tarih ve 80404136-044/3507 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile bildirilen; Üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Serpil RECEPOĞLU'nun, "Üniversitelerde Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Mesleki Özyeterlik Algılarıyla Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmasına ilişkin anket formunu, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulama talebi, Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Selahittin ÖZÇELİK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR

02.06.2015
Serap KIVRAK
J

Genel Sekreterlik
09/06/2015
AÖ

09.06.2015
Gen. Sek.

08.06.15 06575

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://dys.pau.edu.tr/enVision/Dogrula/NF387v11>

Kınıklı Kampüsü 20160/DENİZLİ

Tel: 0 258 296 20 61

E-Posta:

Faks: 0 (258) 0

Elektronik Ağ: <http://www.pau.edu.tr/genelsekreterlik/tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Serap KIVRAK



Gen. Sek.



E-İmzalıdır



T.C.
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı

SAYI : 93368059-730.08.03-E.23700
KONU: Anket Çalışması (Serpil RECEPOĞLU)

18/06/2015

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 04.05.2015 tarih ve 651-3507 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi doktora programı öğrencisi **Serpil RECEPOĞLU'nun** "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Mesleki Öz Yeterlilik Algılarıyla Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını, Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde uygulama isteği, çalışma takviminin belli olmaması sebebiyle ilgili Fakültemiz tarafından değerlendirilmemiş olup, konu ile ilgili anket çalışma takvimi gönderildiği taktirde yeniden değerlendirilecektir.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Adnan ÖZEL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK: Yazı Sureti (1 Sayfa)

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
18.06.2015

Akın İŞLER
Memur

26.06.15 07196

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof. Dr. Adnan ÖZEL tarafından 18.06.2015 tarihinde e-imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: <http://evrakdogrulama.erzincan.edu.tr/confirmationCodeDocumentViewer.aspx?Code=66576B3BXB>



ERZİNCAN
ÜNİVERSİTESİ
2006

T.C.
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 13226747-730.08.03-E.22827
Konu : Anket Çalışması (Serpil RECEPOĞLU)

12/06/2015

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi: 18.05.2015 tarihli ve 13226747-730.08.03-E.19592 sayılı yazınız.

Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora öğrencisi Serpil RECEPOĞLU'nun "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Mesleki Öz Yeterlik Algılarıyla Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını, Fakültemiz İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında anket, çalışma takviminin belirtilmesi sonucunda görüşümüzü bildireceğimiz hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Recep POLAT
Dekan



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 80404136-044/ 782/4301
Konu : Anket Çalışması

5 /6 /2015

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 24.04.2015 tarihli ve 044/116 sayılı yazınız.

İlgi yazıda belirtilen İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora öğrencisi Serpil RECEPOĞLU'nun hazırladığı anket çalışmasına izin verilmesi ilgili Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğünden gelen yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ali Rafet ÖZKAN
Rektör Yardımcısı

EKLER:
Yazı (1 Sayfa)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	
Sayı : 456	
Tarih: 08.05.2015	

Gereği için



T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 79594239-302.14-^{ns}
Konu : Araştırma İzni.

Bolu, 25 / 05 / 2015

25.05.15 * 4978

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: Kastamonu Üniversitesi Genel Sekreterliği'nin 04.05.2015 tarih ve 80404136-044/651/3507 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Öğrencisi Serpil RECEPOĞLU'nun "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Mesleki Öz Yeterlik Algılarıyla Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilere uygulama talebi Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Saygılarımla.

Serpil RECEPOĞLU
03.06.2015


 Prof. Dr. Mustafa GENÇER
 Rektör a.
 Rektör Yardımcısı

29.05.15 06194



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 80404136-044/ 937 - 4057
Konu : Anket Çalışması

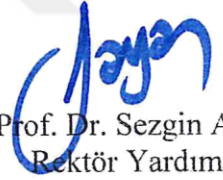
28 / 5 / 2015

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 24.04.2015 tarihli ve 044/116 sayılı yazınız.

İlgi yazınız belirtilen İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora öğrencisi Serpil RECEPOĞLU'nun hazırladığı anket çalışmasına izin verilmesi ilgili Gazi Üniversitesi Rektörlüğü ve Fırat Üniversitesi Rektörlüğünden gelen yazılar ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


 Prof. Dr. Sezgin AYAN
 Rektör Yardımcısı

EKLER:
Yazı (2 Sayfa)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Sayı : 413
Tarih: 29.05.2015

Görevi

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/05/2015-26152



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
 Genel Sekreterlik

Sayı :11611387/044/
 Konu :Anketler (Serpil RECEPOĞLU)

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü'nün, 04.05.2015 tarihli ve 80404136-044/651/3507 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora öğrencisi Serpil RECEPOĞLU'nun, "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Mesleki Öz Yeterlik Algılarıyla Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli anket çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine uygulama talebi Rektörlüğümüz tarafından uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
 Prof.Dr. Kutbeddin DEMİRDAĞ
 Rektör

EKLER :
 Yazı (1 Sayfa)

18.05.15 05818

Sosyal Bil
Gen. Sek. Bm *Sos. Bil*
22/05





T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 17311665-044-
Konu : Anketler (Serpil RECEPOĞLU)

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Cumhuriyet Meydanı KASTAMONU

İlgi : 04/05/2015 tarihli ve 3507 sayılı yazı,

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora öğrencisi Serpil RECEPOĞLU'nun Üniversitelerde "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Mesleki Öz Yeterlik Algılarıyla Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli anket çalışmasını Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere uygulamasına izin verilmesi ilgi yazınızla istenilmektedir.

Üniversitemiz İnternet sayfasında yer alan "Araştırma Servisleri/Etik Kurullar/Etik Komisyon" başlığında bulunan formların doldurularak yeniden teklif edilmesi hususunu bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Cengiz Bekir DEMİREL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Serpil RECEPOĞLU
Serpil RECEPOĞLU
Serpil RECEPOĞLU
24/05/2015
7/8

18.05.15 15794

	T.C. KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ GENEL SEKRETERLİK Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı	Karadeniz Teknik Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı - Lisansüstü 18/05/2015 10:31 - 76127911-044-E-1323 00545592
		Sayı : 76127911-044-1573 Konu : Anket Çalışması (Serpil RECEPOĞLU)
18/05/2015		
TC KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI KASTAMONU		
İLGİ : 04/05/2015 tarihli ve 3507 sayılı yazınız.		
Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora programı öğrencisi Serpil RECEPOĞLU' nun "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Mesleki Özyeterlilik Algılarıyla Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli tez çalışmasını üniversitemizde uygulama isteği bizzat kendisinin yapması koşuluyla uygun görülmüştür. Bilgilerinizi rica ederim.		
Prof. Dr. Hikmet ÖKSÜZ Rektör Yardımcısı		

EK- 6 Yemin Belgesi**YEMİN BELGESİ****KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ****SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Kastamonu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim- Öğretim ve sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterlik Algıları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı doktora tezinin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluna akademik gaye ve ünvan almak amacıyla vermediğimi beyan ederim.

6/11/2017

Serpil RECEPOĞLU

ÖZGEÇMİŞ



1. Soyadı: RECEPOĞLU
2. Adı: Serpil
3. Doğum Tarihi: 09 Mart 1986
4. Doğum Yeri: Kastamonu
5. Medeni Durum: Bekâr
6. Eğitim: Yüksek Lisans
7. e-mail: melekrecepoglu@gmail.com
8. Eğitim:

EĞİTİM DURUMU

Kurum
Şehit Şerife Bacı İlköğretim Okulu, Kastamonu, Türkiye. 1992 – 2000
Yabancı Dil Ağırlıklı Kuzeykent Lisesi, Kastamonu, Türkiye. 2000 – 2004

Kurum	Alınan Derece ve Diplomalar:
Anadolu Üniversitesi, Türkiye. 2006 – 2010	Lisans İngilizce Öğretmenliği
Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye. 2011 – 2013	Yüksek Lisans (Tezli) Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü
Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye. 2013 – 2017	Doktora Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

MESLEKİ DENEYİM

Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü -Okutman 2014 - 2015
Milli Eğitim Bakanlığı -Öğretmen 2015 - (Halen)

AKADEMİK BİLGİLER

BİLİMSEL YAYINLAR

TEZLER

Recepoğlu, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN

ESERLER

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

A1. İbret, B. Ü., Recepoğlu, E., Karasu, E., & **Recepoğlu, S.** (2013). Evaluation of the project studies in social studies course of secondary schools in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 8(22), 2176-2186. DOI: 10.5897/ERR2013.1650 **(Indexed in ERIC, Scopus, Google Scholar Metrics, Open J-Gate and Genamics Journal Seek)**

A2. Recepoğlu, E., & **Recepoğlu, S.** (2016). Change Process and the Importance of Assumptions that Form the Hidden Culture of School: A Qualitative Study in Turkey. *The Anthropologist*, 25(1,2), 122-129. (Indexed in **SSCI, ProQuest International Bibliography of the Social Sciences (IBSS), Linguistics and Language Behavior Abstracts database, National Academy of Agricultural Sciences, India (NAAS), Scopus, Sociological Abstracts database, Worldwide Political Science Abstracts database, DOAJ (Directory of Open Access Journals)**)

A3. İbret, B. Ü., Karasu, E., & **Recepoğlu, S.** (2016). Proje tabanlı öğrenmede teknolojik araç gereçlerin kullanımına ilişkin sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), **2105-2122.**

A4. Recepoğlu, E., **Recepoğlu, S.** (2016). A research on prospective teachers' media literacy competencies in higher education institutions. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 3(2), 14-32

A5. İbret, B. Ü., Karasu Avcı, E., Receptoğlu, S. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Toplumsal Sorunların Tespitine Yönelik Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (USBES Özel Sayı II), 1295-1319

A6. Receptoğlu, S. & Ergün, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (4), 1337-1352.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ancak bildiri kitabı basılmayan bildiriler:

B1. Lindberg, E.N., Yıldırım E., **Receptoğlu S.**, Elvan, Ö., Öztürk, D. Ayar, Ş. (2014). Turkish parents' expectations and hopes concerning their adolescent child's education. **European Association For Research On Adolescence (EARA) İzmir, Turkey.**

B2. İbret, B. Ü., Karasu, E., & **Receptoğlu, S.** (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal sorunların tespitine yönelik görüşleri IV. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitim Sempozyumu, Bolu/Türkiye.

B3. İbret, B. Ü., Receptoğlu, E., Oğuz, S., & **Receptoğlu, S.** (2015). Analyzing perceptions of the students studying in higher education about the concept of "democracy" (Yükseköğretim öğrencilerinin “demokrasi” kavramına yönelik metafor algılarının incelenmesi). International Conference on Quality in Higher Education Proceedings Book. Paper presented at International Conference on Quality in Higher Education (ICQH 2015), December 02-04, 2015, Sakarya/Turkey.

B4. Receptoğlu, E. & **Receptoğlu, S.** (2015). A research on prospective teachers' media literacy competencies in higher education institutions. International Conference on Quality in Higher Education Proceedings Book. Paper presented at International Conference on Quality in Higher Education (ICQH 2015), December 02-04, 2015, Sakarya/Turkey.

B5. İbret, B. Ü., Karasu, E., & **Receptoğlu, S.** (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Demokrasi Kavramı İle İlgili Algıları: Metaforik Bir Çalışma VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitim Sempozyumu, Eskişehir/Türkiye

C. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ancak bildiri kitabı basılmayan bildiriler:

C1. İbret, B. Ü. & **Receptoğlu, S.** (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarına yönelik görüşleri. 23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Kocaeli, Türkiye.

C2. Ergün, M. & **Receptoğlu, S.** (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları. 23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Kocaeli, Türkiye.

ÖĞRENCİ ANKET FORMU

Değerli öğrenciler, Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Araştırmadan elde edilecek veriler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Katkılarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Serpil RECEOĞLU
Kastamonu Üniversitesi

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet: (...) Kadın (...) Erkek
2. Sınıfınız: (...) 1. Sınıf (...) 2. Sınıf (...) 3. Sınıf (...) 4. Sınıf
3. Yaşınız:
4. Öğretim türü: (...) I. Öğretim (...) II. Öğretim
5. Bölümlerine yerleşme sıralaması: (...) 1-5 tercih (...) 6-10 tercih (...) 11-15 tercih (...) 16-24 tercih
6. Mezun olduğunuz lise türü: (...) Genel lise (...) Anadolu Lisesi (...) Anadolu Öğretmen Lisesi
(...) Fen lisesi (...) Meslek lisesi (...) Diğer(Belirtiniz)
7. Ailenizde öğretmen var mı? (Anne,baba,kardeş): (...) Var (...) Yok
8. Ailenizin temel geçim kaynağı mesleği: (...) Esnaf (...) Memur (...) Çiftçi (...) İşçi (...) Emekli
(...) Serbest meslek (...) Diğer
9. Mezuniyet alanınızın puan türü: (...) Sayısal (...) Sözel (...) Eşit Ağırlık (...) Diğer
10. Öğrenim görülen bölümün seçilmesindeki etken: (...) Kendi İsteğim (...) Aile Telkini (...) Öğretmenlerin Önerisi
(...) Çevrenin Önerisi (...) Boşta kalmamak için (...) Diğer

BÖLÜM II

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Cümleleri

	Hiç katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Orta düzeyde katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
1. Öğretmenlik mesleğini ilgi duyduğum için seçtim.					
2. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgileri öğrenmeye istekliyim.					
3. Kendimi öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenecek yeterlilikte hissediyorum					
4. Öğretmenlik mesleği toplumda kabul görmemi sağlayacak					
5. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenirsem kendimi bulmuş olacağım					
6. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmek bir yetenek ve deneyim işidir. Ancak bunun bende çok sınırlı olduğunu düşünüyorum					
7. Aldığım eğitim daha çok insana ulaşmamı sağlayacak.					
8. Aldığım öğretmenlik eğitimi gelecekte çok daha kolay iş bulmamı sağlayacak					
9. Aldığım öğretmenlik eğitimi sayesinde ilgi alanlarıma ilişkin yazılı kaynaklara çok daha kolay ulaşacağım					
10. Aldığım öğretmenlik eğitimi kariyerim açısından yükselmemi sağlayacak					
11. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenirsem ailem mutlu olacak					
12. Öğretmenlik mesleği ile ilgili kazandığım beceriler arkadaşlarım arasında bana prestij kazandırıyor					
13. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenemeyişimin nedeni yeterli çaba göstermememdir					
14. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenemiyorum çünkü bunları öğrenmeye çabalarken gerginleşiyorum ve unutkanlaşıyorum					
15. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmede işini severek yapan ve beni motive edebilecek bir kişi ile çalışmam istekliliğimi artırır					
16. Çalıştığım materyalin çekici olması ve ilgi çekmesi önemlidir					
17. Birlikte eğitim aldığım grubun istekliliği beni etkiler					
18. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmeye karşı bir dirence sahip olduğumu ve bunu hiçbir zaman tam olarak öğrenemeyeceğimi düşünüyorum					
19. Beklentilerim doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim-öğretim süreci öğrenme konusundaki istekliliğimi artırır					
20. Öğrendiğim bilgi ve becerileri kullanacağımı bilmek beni daha da motive ediyor					
21. Benimki öğrenmek değil sadece bazı şeyleri ezberlemek					
22. Öğretmenlik eğitimi almamın benim yaşam kalitemi artıracığına inanıyorum					
23. Gelecekte öğretmenlik mesleğinin vazgeçilmez bir meslek olarak yerini alacağına inanıyorum					

Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TTSES)

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ	yetersiz	çok az yeterli	biraz yeterli	oldukça yeterli	çok yeterli				
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

DIRECTIONS

Developers: Yeşim Çapa Aydın, Jale Çakıroğlu, & Hilal Sarıkaya

Contact information:

Yeşim Çapa Aydın, Ph.D.
Middle East Technical University
Faculty of Education
06531 Ankara TURKEY
capa@metu.edu.tr

Reference: Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30(137): 74-81.

Translation procedure

The original English version of the TSES was translated into Turkish by qualified individuals who are proficient in English and Turkish and who have been doing research on teacher efficacy for a long time. After the initial translation was carried out, this instrument was edited and reviewed by the researchers again. Subsequently this version was field-tested by four high school teachers in Turkey in order to check the clarity of the statements. Based on their comments, minimal modifications were made. Finally, the instrument was pilot tested with 97 preservice teachers in Turkey.

Construct Validity:

One of the aim was to provide evidence for the construct validity of the three-factor subscale scores through the use of confirmatory factor analysis and Rasch measurement. The participants in this study were 628 preservice teachers from six different universities located in four major cities in Turkey.

Based on Confirmatory Factor Analysis (CFA)

CFA based on efficacy data for 628 preservice teachers was conducted to model a three factor solution, as suggested by Tschannen-Moran and Hoy (2001). Three subscales of the instrument (Efficacy Student Engagement - SE, Efficacy for Instructional Strategies - IS, and Efficacy for Classroom Management - CM) were allowed to correlate to each other. The AMOS output provided a number of goodness of fit statistics to evaluate the fit between the hypothesized model and the data.

The TLI and CFI of .99 indicated a perfect fit of the oblique three-factor model to the efficacy data, as values higher than .95 indicate a good fit (Arbuckle & Wothke, 1999). Browne and Cudeck (1993) reported that the RMSEA of about .05 indicates a close fit of the model and of .08 represents reasonable error of approximation. With our sample, RMSEA was found to be .065 with a 90% confidence interval of .061-.070, indicating a mediocre fit. It must be noted that all parameters were found to be significant, indicating a significant contribution of each item to the corresponding subscale. These findings provided a single piece of evidence for the construct validity of the TTSES scores with this sample of Turkish preservice teachers.

Based on Rasch Analysis

The Rasch rating scale model (Wright & Masters, 1982) was used to provide estimates of person and item scores for the used efficacy scale. This analysis was performed via *Facets* program (Linacre, 1999). Person reliability indices were .82 for *SE*, .84 for *IS*, and .84 for *CM*, which are very close to the Cronbach alpha estimates. The person reliability indices were .99, .98, .98 for *SE*, *IS*, and *CM* respectively, indicating that the student teacher efficacy estimates were well dispersed. Overall, Rasch analysis with acceptable model fit, high reliability estimates, and the presence of few unexpected responses helped verify that the items in each subscale are working together to define a recognizable and meaningful variable.

Reliability:

The coefficient alpha values for the Turkish preservice teachers were .82 for *SE*, .86 for *IS*, and .84 for *CM*. For the whole scale, the reliability of efficacy scores was .93. All items were contributing to the reliability with high item-total correlations.

Scoring:

To determine the subscale scores, means of the items on each corresponding subscale are generated. We used the same numbering with the original scale (TSES). Therefore, groupings are as follows:

Efficacy in Student Engagement / Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik

Items 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22

Efficacy in Instructional Strategies / Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik

Items 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24

Efficacy in Classroom Management / Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik

Items 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21