T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ KİMLİKLERİ, ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK İNANÇLARI VE ÖĞRETME MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELEK BAŞDAL

BOLU, HAZİRAN -2021

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ KİMLİKLERİ, ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK İNANÇLARI VE ÖĞRETME MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELEK BAŞDAL

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Raşit Özen

BOLU, HAZİRAN - 2021

KABUL VE ONAY SAYFASI

Melek BAŞDAL tarafından hazırlanan "**ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ KİMLİKLERİ, ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK İNANÇLARI VE ÖĞRETME MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER**" adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 29/06/2021

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 06/07/2021 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %19 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 12/11/2019 tarihi ve 2019/299 sayısı ile etik izin alınmıştır.

……..

MELEK BAŞDAL

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ KİMLİKLERİ, ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK İNANÇLARI VE ÖĞRETME MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER
YÜKSEK LİSANS TEZİ
MELEK BAŞDAL
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. RAŞİT ÖZEN)

BOLU, HAZİRAN - 2021
XIV + 245

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri, öğretmen özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 4. sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları (n=639) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği, Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretme Motivasyonu Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Kruskal-Wallis H, Mann-Whitney U ve Dunn Testleri, Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmış, Spearman Sıra Farkları Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin yüksek düzeyde, öğretmen özyeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde ve öğretme motivasyonlarının orta-üst düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinde cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunurken mezun olunan lise türü, öğrenim görülen bölüm, akademik ortalama değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inançlarında cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen bölüm, akademik ortalama değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine ve mezun olunan lise türünde anlamlı farklılıklar bulunurken öğrenim görülen bölüm, akademik ortalama değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlikleri ile öğretmen özyeterlik inançları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki, meslek öncesi öğretmen kimlikleri ile öğretme motivasyonları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ve öğretmen özyeterlik inançları ile öğretme motivasyonları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

ANAHTAR KELİMELER: Mesleki Kimlik, Öğretme Motivasyonu, Öğretmen Özyeterlik İnancı, Öğretmen Adayları

ABSTRACT

THE RELATIONSHIPS AMONG PRESERVICE TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITIES, TEACHER SELF-EFFICACY BELIEFS AND TEACHING MOTIVATIONS
MA THESIS
MELEK BAŞDAL
BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY
INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF CURRICULUM AND INSTRUCTION
(SUPERVISOR: PROF DR. RAŞİT ÖZEN)

BOLU, JUNE 2021
XIV + 245

This study aims to examine the relationships among preservice teachers' professional identities, teacher self-efficacy beliefs and teaching motivations. The data were collected from 4th grade preservice teachers at Bolu Abant Izzet Baysal University Faculty of Education in 2019-2020 fall semester. The data were collected using Early Teacher Identity Measure (Arpacı and Bardakçı, 2015), Teacher's Sense of Efficacy Scale (Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya, 2005), Motivation to Teach Scale (Güzel Candan and Evin Gencel, 2015). In data analysis Kruskal-Wallis H, Mann-Whitney U, Dunn tests, Confirmatory Factor Analysis, Spearman's Rank-Order Correlation were used. The findings indicated that preservice teachers' professional identities were high, teacher self-efficacy beliefs were quite sufficient, teaching motivations were moderate-high. Regarding the preservice professional identity while there was a significant difference in favor of female preservice teachers, there were no significant differences considering the type of high school, department, and academic average variables. There were no significant differences in preservice teachers' teacher self-efficacy beliefs according to type of high school, department, and academic average variables. While there were significant differences in preservice teachers' teaching motivations in favor of the female teacher candidates and the type of high school variables, no significant differences were observed in the department and academic average variables. There was a moderate positive significant relationship between preservice teachers' professional identities and teacher self-efficacy beliefs. There was a moderate positive significant relationship between preservice teachers' professional identities and teaching motivations and a moderate positive significant relationship between preservice teachers' teacher self-efficacy beliefs and teaching motivations.

KEYWORDS: Teacher Identity, Teaching Motivation, Teacher's Sense of Efficacy, Preservice Teachers

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI ..... **iii**

ETİK BEYAN ..... **iv**

ÖZET ..... **v**

ABSTRACT ..... **vi**

İÇİNDEKİLER ..... **vii**

ŞEKİL LİSTESİ ..... **x**

TABLO LİSTESİ ..... **xi**

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ ..... **xiii**

TEŞEKKÜR ..... **xiv**

1. GİRİŞ **1**

1.1 Problem Durumu 1
1.1.1 Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği 4
1.1.2 Öğretmen Özyeterlik İnancı 6
1.1.3 Öğretme Motivasyonu 8
1.1.4 Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği, Öğretmen Özyeterlik İnancı ve Öğretme Motivasyonu Arasındaki Olası İlişkiler 9
1.2 Araştırmanın Amacı 11
1.3 Araştırmanın Soruları 12
1.4 Araştırmanın Önemi 12
1.5 Sınırlılıklar 14
1.6 Sayıltılar 14
1.7 Tanımlar 14

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **15**

2.1 Araştırmanın Kuramsal Temeli 15
2.1.1 Kimlik Kavramı 15
2.1.1.1 Mesleki Kimlik 19
2.1.1.2 Öğretmen ve Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği 21
2.1.1.3 Öğretmen Kimliğinin Oluşum ve Gelişim Süreci 25
2.1.1.4 Öğretmen Meslek Kimliği Oluşumunda ve Gelişiminde Öğretmen Eğitim Programlarının Önemi 29
2.1.1.5 Öğretmen Kimliğinin Temel Bileşenleri 31
2.1.2 Özyeterlik Kavramı 36
2.1.2.1 Özyeterlik İnancının Kaynakları 43
2.1.2.2 Özyeterlik ile İlişkili Kavramlar 47
2.1.2.3 Öğretmen ve Öğretmen Adayları Özyeterliği 49
2.1.2.4 Eğitim-Öğretim Sürecinde Öğretmen Özyeterliği 55
2.1.2.5 Öğretmen Özyeterliğinin Oluşumunda ve Gelişiminde Öğretmen Eğitim Programlarının Önemi 60
2.1.3 Motivasyon Kavramı 63
2.1.3.1 Motivasyon Kuramları 66

2.1.3.2 Öz Belirleme Kuramı ve Motivasyon 69
2.1.3.3 Motivasyon Türleri 74
2.1.3.4 Öğretme Motivasyonu 78
2.2 İlgili Araştırmalar 85
2.2.1 Yurt dışında Yapılan Araştırmalar 85
2.2.1.1 Öğretmen Meslek Kimliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 85
2.2.1.2 Öğretmen Özyeterliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 91
2.2.1.3 Öğretme Motivasyonu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 95
2.2.2 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 98
2.2.2.1 Öğretmen Meslek Kimliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 98
2.2.2.2 Öğretmen Özyeterliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 107
2.2.2.3 Öğretme Motivasyonu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 116
3. YÖNTEM 126
3.1 Araştırmanın Modeli 126
3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi 126
3.3 Veri Toplama Araçları 128
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu 128
3.3.2 Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği 129
3.3.3 Öğretmen Özyeterlik Ölçeği 135
3.3.4 Öğretme Motivasyonu Ölçeği 140
3.4 Verilerin Toplanması 144
3.5 Verilerin Analizi 145
4. BULGULAR 147
4.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular 147
4.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular 157
4.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular 165
4.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular 173
5. TARTIŞMA 178
5.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Tartışma 178
5.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Tartışma 184
5.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Tartışma 191
5.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Tartışma 197
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 204
6.1 Sonuçlar 204
6.1.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar 204
6.1.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar 205
6.1.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar 206
6.1.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar 207
6.2 Öneriler 207
6.2.1 Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler 207
6.2.2 Gelecekte Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler 208
7. KAYNAKLAR 210

8. EKLER 234

EK 1 Kişisel bilgi formu 234
EK 2 Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeği 235
EK 3 Öğretmen özyeterlik ölçeği 236
EK 4 Öğretme motivasyonu ölçeği 238
EK 5 Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeği kullanım izni 239
EK 6 Öğretmen özyeterlik ölçeği kullanım izni 240
EK 7 Öğretme motivasyonu ölçeği kullanım izni 241
EK 8 Araştırma izni 242
EK 9 Araştırmanın değişkenlerine ilişkin normallik testi sonuçları 243

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Dinamik, bütünsel bir etkileşim olarak öğretmen kimliği 36
Şekil 2.2. Sosyal bilişsel kuramda karşılıklı etkileşim 40
Şekil 2.3. Davranış başarı modelinde özyeterliğin rolü 41
Şekil 2.4. Sınıf ve okul bağlamında öğretmen özyeterlik modeli 58
Şekil 3.1. Meslek öncesi öğretmen kimliği yol şeması 133
Şekil 3.2. Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği yol şeması 138
Şekil 3.3. Öğretme motivasyonu ölçeği yol şeması 143

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Motivasyon kapsam ve süreç kuramları 68
Tablo 2.2. Öğretmenleri etkileyen motivasyon kaynakları 82
Tablo 3.1. Öğretmen adaylarının demografik özellikleri ile ilgili betimsel istatistikler 127
Tablo 3.2. Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin bütününe ve alt boyutlarına yönelik betimsel istatistikler ve güvenirlik katsayıları 130
Tablo 3.3. Araştırma kapsamında kullanılan DFA uyum indeksleri 132
Tablo 3.4. Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin DFA uyum indeksleri 132
Tablo 3.5. Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin standartlaştırılmış faktör yükleri ve t değerleri 134
Tablo 3.6. Öğretmen özyeterlik ölçeğinin bütününe ve alt boyutlarına yönelik betimsel istatistikler ve güvenirlik katsayıları 135
Tablo 3.7. Öğretmen özyeterlik ölçeğinin DFA uyum indeksleri 136
Tablo 3.8. Öğretmen özyeterlik ölçeğinin standartlaştırılmış faktör yükleri ve t değerleri 139
Tablo 3.9. Öğretme motivasyonu ölçeğinin bütününe ve alt boyutlarına yönelik betimsel istatistikler ve güvenirlik katsayıları 141
Tablo 3.10. Öğretme motivasyonu ölçeğinin DFA uyum indeksleri 141
Tablo 3.11. Öğretme motivasyonu ölçeğinin standartlaştırılmış faktör yükleri ve t değerleri 143
Tablo 3.12. Cinsiyet değişkenine ilişkin Kolmogorov-Smirnov normallik testi 145
Tablo 4.1. Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ile ilgili betimsel istatistikler 147
Tablo 4.2. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği Mann-Whitney U testi analiz sonuçları 148
Tablo 4.3. Öğretmen adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları 149
Tablo 4.4. Öğretmen adaylarının öğrenim görülen bölüm değişkenine göre Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları 151
Tablo 4.5. Öğretmen adaylarının akademik not ortalaması değişkenine göre Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları 154
Tablo 4.6. Öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları ile ilgili betimsel istatistikler 157
Tablo 4.7. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Mann-Whitney U testi analiz sonuçları 158
Tablo 4.8. Öğretmen adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları 159

Tablo 4.9. Öğretmen adaylarının öğrenim görülen bölüm değişkenine göre Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları 162
Tablo 4.10. Öğretmen adaylarının akademik not ortalaması değişkenine göre Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları 164
Tablo 4.11. Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları ile ilgili betimsel istatistikler 165
Tablo 4.12. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre Öğretme Motivasyonu Ölçeği Mann-Whitney U testi analiz sonuçları 166
Tablo 4.13. Öğretmen adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre Öğretme Motivasyonu Ölçeği Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları 167
Tablo 4.14. Öğretmen adaylarının öğrenim görülen bölüm değişkenine göre Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları 170
Tablo 4.15. Öğretmen adaylarının akademik not ortalaması değişkenine göre Öğretme Motivasyonu Ölçeği Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları 172
Tablo 4.16. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik düzeyleri, öğretmen özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiler ile ilgili Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı sonuçları 174
Tablo 9.1. Mezun olunan lise türü değişkenine ilişkin Kolmogorov- Smirnov testi 243
Tablo 9.2. Öğrenim görülen bölüm türü değişkenine ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi 243
Tablo 9.3. Akademik not ortalaması değişkenine ilişkin Kolmogorov- Smirnov testi 244

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

Akt : Aktaran
BAİBÜ : Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
CFI : Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI : İyilik Uyum İndeksi
LISREL : Linear Structural Relations
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
NFI : Normlaştırılmış Uyum İndeksi
RMSEA : Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
sd : Serbestlik Derecesi
Sig : Anlamlılık
SPSS : Statistical Packages for the Social Sciences
SRMR : Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü
YÖK : Yükseköğretim Kurulu
χ^2 : Ki Kare
λi : Standartlaştırılmış Faktör Yükü

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmamın başlangıcından sonuna kadar engin bilgi ve tecrübeleri ile bana rehber olan, güzel işler başaracağıma olan inancı ve güveni ile beni destekleyen, hoşgörüsü ve güler yüzü ile öğrencisi olmaktan büyük mutluluk ve gurur duyduğum değerli hocam Prof. Dr. Raşit ÖZEN'e sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Değerli zamanlarını tezimin tamamına ayırarak yapıcı dönütler ve öneriler sunan, tezimin son şeklini almasında büyük katkıları olan, değerli jüri üyelerim Doç. Dr. Sevilay YILDIZ'a ve Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ'a en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecinde ders aldığım, aktardıkları bilgiler ile bana ilham veren değerli hocalarıma çok teşekkür ederim.

Akademik olarak beni cesaretlendiren değerli hocam Doç. Dr. Serkan ŞENGÜL'e, tez çalışmamın her aşamasında beni destekleyen, bana zaman ayıran canım hocam Doç. Dr. Hande AKYURT KURNAZ'a sonsuz teşekkürler.

Tez çalışmamın uygulama sürecinde bana destek olan Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki tüm hocalarıma, araştırmama katılımcı olan öğretmen adayı arkadaşlarıma, bu süreçte yardımlarını esirgemeyen BAİBÜ Turizm Fakültesi'ndeki çalışma arkadaşlarıma, öğrencilerim Onur ÖZTÜRK'e ve Cem EKER'e çok teşekkür ederim.

Bu süreçte en tatlı destekçilerim olan canım dostlarım Öğr. Gör. Zeynep BÜYÜKSARAÇ'a, Öğr. Gör. Sema ERTÜRK'e ve lisans hayatımdan beri hep yanımda olan can dostum Deniz Hande ÇAKMAK'a sonsuz teşekkürler.

Ve canım ailem… Beni yetiştiren, bugünlere gelmemi sağlayan, üzerimde emekleri, hakları ödenemeyecek kadar çok olan anneme ve babama, kardeşim Meltem'e ve her konuşmamızda "Ödevin bitti mi?" diye soran küçük kardeşim Nehir'e sevgi ve minnetlerimi sunarım.

Bu ödevim şimdilik bitti Nehir'im. Daha nice güzel ödevler beni bekler.

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve araştırmada geçen önemli bazı kavramların tanımları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Her alanda hızlı bir şekilde çeşitli gelişmelerin ve değişmelerin olduğu, bilginin miktar ve çeşit olarak arttığı ve teknolojik imkanların en üst düzeye çıktığı dünyada eğitimin ve eğitimin en önemli aktörlerinden olan öğretmenin eğitiminin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bilgi çağı, bilgi üretiminin en üst düzeyde olduğu, bilgi üretiminin ve aktarılmasının kolaylaştığı, öğrenme ve bilgilenme aracılığıyla değişmenin ve gelişmenin sağlandığı bir dönemi ifade etmektedir (Öğüt, 2003). Dolayısıyla bilginin üretiminin ve üretilen bu bilginin nesiller boyunca aktarımının sağlanarak bireyin ve toplumun değişmesi ve gelişmesi için önemli gerekliliklerden bir tanesinin bireyin niteliği olduğu söylenebilir. Eğitim, bilginin üretilmesi ve gelecek nesillere aktarılması sürecinde en büyük paya sahip olan alanlardan bir tanesi olarak ifade edilebilir. Eğitim sayesinde nitelikli bireyler yetiştirilebilmekte ve yetiştirilen bu bireyler bilginin üretimini ve bilginin gelecek nesillere aktarımını en etkili bir şekilde yapabilmektedir. Bu nedenle kaliteli bir eğitim-öğretim ortamının sağlanmasının bireyin hayatına olumlu bir etkide bulunacağını söylemek mümkündür.

Eğitim-öğretim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinde ise öğretmenin etkenliğinin ve etkililiğinin önemi herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Bununla ilişkili olarak öğretmenin eğitim-öğretim sürecindeki aktif rolü de bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri ifade eden kavramları beraberinde getirmektedir. Bu kavramlardan önemli iki tanesi “öğretmen niteliği” ve “öğretmen yeterliği” olarak adlandırılabilir (Alkış Küçükaydın ve Gökbulut, 2019, 42). Ayrıca eğitim alanında yapılan çalışmalar (Day ve Kingston, 2008; Friesen ve Besley, 2013) “öğretmen meslek kimliği” kavramının da odaklanılması gereken bir kavram olduğunu göstermektedir.

Son yıllarda nitelikli bir eğitim-öğretim sağlayarak nitelikli bireyler yetiştirme için öğretmen kavramının ve öğretmen eğitimi programlarına odaklanılmasının etkisi ile ülkelerin, eğitim-öğretim hizmetinin daha nitelikli ve

etkili olması amacıyla eğitim politikalarını sürekli olarak gözden geçirdikleri, gerekli değişikleri ve düzenlemeleri yaparak bunları uygulamaya koydukları ve konu ile ilgili gerekli adımları attıkları görülmektedir. Başkan (2001)'in ifade ettiği gibi yapılan bu değişikliklerde içinde yaşanılan toplumun ve bilgi çağının özelliklerini bilerek hareket eden öğretmenlerin yetiştirilmesi ve topluma kazandırılması ön planda tutulmaktadır. Benzer bir biçimde Akdemir (2013) ve Tan Şişman (2017) gelişmiş ülkelerin amaçları arasında nitelikli öğretmenler yetiştirmek olduğunu ve öğretmen eğitimi programlarının eğitimin üç temel unsurundan biri olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ve topluma kazandırılması açısından gerekli olduğunu, bu nedenle öğretmen eğitimi programlarının önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedirler.

Özellikle toplumun gelişmesi için eğitimin önemi dikkate alındığında eğitimin bileşenlerinden olan öğretmenin eğitiminin ve öğretmen eğitimi programlarının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Lisans öğretmen yetiştirme programı toplumdaki ihtiyaç, beklenti ve talepler doğrultusunda ve uygulanan eğitim programını değerlendiren araştırmalar sonucunda yeniden düzenlenmiş ve uygulamaya konulmuştur (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], t.y.). 1998 yılında Yükseköğretim Kurulunun eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme lisans programlarına yönelik düzenleme ve değişikliklerinde öğretmen yeterliklerinin ve niteliklerinin artırılması amaçlanmıştır. Nitekim YÖK tarafından 2007 ve 2018 yıllarında öğretmen adaylarının lisans döneminde aldıkları eğitimin niteliğini artırmaya yönelik yapılan değişiklikler ile sağlanacak başarının eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının istekli olma durumlarına göre şekilleneceğini belirtilmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarının aşamaları, Akdemir (2013)'ün ifade ettiği gibi öğretmen adaylarının seçimi, eğitim programları kapsamında hizmet öncesi eğitim adı verilen süreçte eğitilmeleri ve hizmet içi süreçte görevini yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimi aşamalarından oluşmaktadır. Yukarıda belirtilenlerden hareketle YÖK 2018 öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri incelendiğinde öğretmen eğitimi programlarının sözü geçen tüm aşamalara detaylı bir şekilde önem verdiği sonucuna ulaşılabilir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerini ve öğretmenlik meslek kimliğini, özyeterlik inancını ve öğretme motivasyonunu kazanmalarında öğrenimleri sürecinde aldıkları meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel

kültür derslerinin etkili olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının gelişiminde etkili olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu bağlamda Yakar ve Yelpaze (2019) ve Bümen ve Özaydın (2013) öğretmenin mesleğe yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olması gerektiğini, öğretmenlik mesleği yapmaya yeterli olduğuna inanmasının öğretmenlik mesleğine yönelik iki önemli özellik olduğunu ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının da öğretmen özyeterliğini geliştirecek şekilde olması gerektiğini ifade etmektedirler.

YÖK tarafından 1998, 2007 ve 2018 yıllarında öğretmen yetiştirme lisans programları incelendiğinde en son güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programında öğretmen yetiştirme programlarının amaçlarına yönelik "Alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik yönlerden donanımlı, motivasyonu yüksek, toplumun temel değerlerini ve ideallerini özümsemiş üstün niteliklere sahip öğretmen adayları yetiştirmek, ülkemiz için en hayati konudur. Yeni lisans programlarının hazırlanması sürecinde üzerinde en çok vurgu yapılan hususlardan biri budur" (s.5) şeklinde ifadenin yer aldığı görülmüştür (YÖK, t.y.). YÖK tarafından güncellenen 1998 ve 2007 yıllarındaki öğretmen yetiştirme lisans programlarından farklı olarak YÖK tarafından güncellenen ve uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme lisans programında öğretmenin bireysel özelliklerinin daha çok vurgulandığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla YÖK (t.y.)'nin öğretmen lisans yetiştirme programı kapsamında alan bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür dersleri ile öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri, öğretmenlik özyeterlik inançlarının ve öğretmen motivasyonlarının öğretmen eğitimi sürecinde oluştuğunu ve geliştiğini ifade etmek mümkündür.

Öğretmen mesleki yeterliklerinin yukarıda YÖK'ün 1998, 2007 ve 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarında da bahsedildiği gibi Millî Eğitim Bakanlığı MEB (2017)'nin "Öğretmen Genel Yeterlikleri" raporunda da öneminin vurgulandığı görülmektedir. Bu kapsamda MEB (2017)'nin genel öğretmen yeterlikleri incelendiğinde öğretmenin mesleki yeterliklerinin verimli ve etkili bir öğretme-öğrenme ortamının sağlanması için "öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum" olarak açıklanmaktadır (s.4). Öğretmenlik mesleği yeterliklerinin açıklandığı söz konusu raporda öğretmen adaylarının sahip olması gereken yeterlikler "meslek bilgisi, meslek becerisi ve tutum ve değerler altında kazanım şeklinde ifadelendirildiği görülmektedir. MEB (2017)'de belirtilen ilgili

tablolardaki kazanımlar incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini ("Öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır."), öğretmen özyeterliklerini (Eğitim-öğretim sürecini etkin bir şekilde planlar. Öğretme-öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.") ve öğretme motivasyonlarını ("Mesleğini severek ve isteyerek yapar.") oluşturulabilecek ve geliştirebilecek şeklinde belirtilen ifadeler biçiminde yer verildiği görülmektedir (MEB, 2017,14-16). MEB (2017)'de belirtilen öğretmen yeterlikleri benzer bir biçimde Semerci ve Semerci (2004) alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisinin nitelikli bir öğretmene kazandırılması gereken özellikler olmasının yanında ayrıca öğretmen adayının duyuşsal özelliklerinin ve öğretmenlik mesleğine ile ilgili tutumlarının da önemli olduğunu belirtmektedir.

1.1.1 Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği

Öğretmen mesleki kimliğinin anlamlandırılmasının öğretmen eğitimine olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmen meslek kimliği bireyin öğretmen olarak hem kendisi hem de toplum tarafından tanınması ile ilgili olduğu ifade edilebilir. Bu bağlam içerisinde öğretmen mesleki kimliği Lasky (2005) tarafından, öğretmenlerin kendilerini öğretim bağlamında nasıl gördüklerinin bir öz anlama ve öz değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır. Bu çerçeve içerisinde Karatepe ve Akay (2020) son yıllarda öğretmen meslek kimliği ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretmen meslek kimliğinin oluşumunun ve gelişiminin nitelikli bir eğitim-öğretim ortamı sağlanması bakımından gerekli olduğunun vurgulandığını ifade etmektedirler. Benzer bir ifade ile Alsagoff (2013) öğretmenlerin kimlik duygusunu anlamanın, "öğretmenleri anlamanın ve bir meslek olarak öğretmenlik yapmanın anahtarıdır" şeklinde açıklamaktadır (s.2).

Öğretmen adaylarının başlangıç öğretmen eğitimleri boyunca ve öğretmenlik mesleğine geçerken öğretmen mesleki kimliklerinde bir değişim geçirmeleri gerektikleri ve öğretmen meslek kariyerlerinde ilerledikçe daha fazla kimlik değişikliği yaşayabilecekleri durumunun kabul edildiği görülmektedir (Alsup, 2006; Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). Dolayısıyla sürekli olarak değişen ve gelişen öğretmen meslek kimliği kavramının, bu kavramın öğretmen adayları tarafından ediniminin ve öğretmen eğitimi programı boyunca şekillenme durumunun incelenmesinin öğretmen adaylarının eğitim-öğretim süreci açısından bir gereklilik olduğu söylenebilir.

Eğitim-öğretim sürecinde önemli bir özelliğe sahip öğretmen kimliğinin 1980'lerden itibaren eğitim alanında bir araştırma konusu olarak ortaya çıktığı (Beijaard ve diğerleri, 2004) ve o zamandan beri eğitim bilimcilerinin öğretmen meslek kimliğinin farklı boyutlarına yönelik araştırmalar yaptığı görülmektedir. Nitekim Beijaard ve diğerlerine (2004)'e göre öğretmenlerin kimliği ile ilgili araştırmalar, öğretmenlerin mesleki kimlik oluşum sürecine odaklanıldığı araştırmalar, öğretmenlerin özelliklerinin tanımlanması üzerine olduğu araştırmalar ve profesyonel kimliğin öğretmen deneyimlerinden yola çıkılarak yeniden sunulduğu araştırmalar olarak üçe ayrılmaktadır. Eğitim alanında öğretmen meslek kimliği ile ilgili yapılan bu araştırmalar öğretmen meslek kimliğinin oluşma sürecinin ve öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin oluşma sürecinde edindiği deneyimlerin oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Nitekim Low, Lim, Tay ve Ng (2009) 21. yüzyıldaki etkili öğretmenlerin "giderek karmaşıklaşan yerel ve uluslararası ortam bağlamında önce kendi değerlerini ve inançlarını anlamaları" gerektiğini öne sürmektedirler (s.7). Bu bağlamda öğretmen kimliğini inceleyen araştırmaların olmasına karşılık son yıllarda öğretmen meslek öncesi kimliği konusuna özellikle eğitim psikolojisi alanında daha fazla çalışılan konulardan bir tanesi olduğu ifade edilebilir.

Korthagen (2004) öğretmenlik mesleği için geleceğin öğretmenlerini hazırlama sürecinde yalnızca öğretmen adaylarının davranışlarını, yeterliliklerini veya inançlarını değiştirmeye odaklanılmaması gerektiğini, aynı zamanda öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek kimliklerini ve öğretmen olarak misyonlarını daha derin bir düzeyde dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu nedenlerle geleceğin nitelikli bireylerini yetiştirerek topluma katkı sağlayacak öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri hakkında fikir sahibi olmanın önemli olduğu söylenebilir.Öğretmen adayları için gelecekte nasıl bir öğretmen olacaklarına ilişkin düşüncelerinin ve algılarının hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi sürecinde oluşmasının ve şekillenmesinin önemli olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda Chong, Low ve Goh (2011) öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretmen eğitimi programlarına kendilerinin öğretmen olarak nasıl algıladıkları ile ilgili düşüncelerle başladıklarını ifade etmektedirler. Dolayısıyla öğretmen eğitimi süresince yaşanılan deneyimlerin ve diğer faktörlerin, öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ve öğretim uygulamaları üzerindeki etkisi, öğretime başlamadan önce kendilerini öğretmen olarak nasıl gördüklerine ve düşündüklerine bağlı olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmen meslek kimliklerinin gelişimini sağlayan önemli faktörlerden bir tanesinin de öğretmen eğitimi programlarının niteliği olduğu söylenebilir. Bu görüşü destekleyici bir şekilde Izadinia (2013) öğretmen eğitim programlarının, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin oluşumunda ve gelişiminde ilk ve belki de en önemli aşama olarak kabul edildiğini ifade etmektedir. Flores ve Day (2006) ise nitelikli bir öğretmen olmanın oldukça uzun ve karmaşık bir süreç olabileceğini belirtmektedirler. Dolayısıyla öğretmen adaylarının mesleki kimlik oluşumu sürecini daha iyi anlamak, öğretmen eğitimi program tasarımına olumlu yönde bilgi ve katkı sağlayabilir (Beauchamp ve Thomas, 2009). Diğer taraftan öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitim programları sırasında öğretmen adaylarının kimliklerinin nasıl şekillendiğini ve hangi faktörlerin mesleki kimliklerini olumlu veya olumsuz olarak etkilediğini daha iyi anlamalarına yardımcı olabilmektedir (Izadinia, 2013).

1.1.2 Öğretmen Özyeterlik İnancı

Bir görevi yerine getirme ve başarıyla tamamlama hakkındaki inançlarımızın, o görevi yerine getirip getirmeyeceğimiz konusunda önemli etkileri olduğu söylenebilir ve söz konusu bu inançlarımız özyeterlik olarak adlandırılabilir. Bu bağlamda Bandura, özyeterliği “kişinin verilen kazanımları elde etmek için gereken eylem yollarını organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inançlar” olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1997, 3). Özyeterlik kavramı öğretme açısından ele alındığında Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett (2008)’in öğretmen özyeterliğini "bireyin belirli bir durumda belirli bir kalite düzeyinde belirli öğretim görevlerini yerine getirme yeteneklerine olan inançları" olarak tanımladıkları görülmektedir (s. 752). Dolayısıyla Chesnut ve Burley (2015) söz konusu bu inançların öğretmenlerin sınıfta nelerin başarılı bir şekilde yapılabileceğine ilişkin temelde yatan öz inançlarını temsil ettiği için öğretmenlik özyeterlik inancının araştırmacılar ve öğretmen eğitimcileri için faydalı olabileceğini düşünmektedirler.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007) bir öğretmenin özyeterliğini, öğretmenin pedagojik kararlarını ve duygusal durumunu etkileyebileceği için önemli bir kavram olarak görmektedirler. Ayrıca öğretmen özyeterlik inancının bir öğretmenin öğretmenlik mesleğine bağlılığı (Chesnut ve Burley, 2015) ve sınıftaki uygulamaları (Morris, Usher ve Chen, 2017) üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda Glackin (2019) öğretmenlik özyeterliği ve

sonuç beklentileri yüksek olan bir öğretmenin üretken ve olumlu bir şekilde davrandığını ve çabalarından kişisel tatmin sağladığını buna karşılık öğretmenlik özyeterliği ve sonuç beklentileri düşük olan bir öğretmenin mesleğini bırakma ya da mesleğine karşı kayıtsız bir tutum sergileyeceğini ifade etmektedir.

Öğretmen özyeterliği ile ilgili araştırmalarda (Babaoğlan ve Korkut, 2010; Klassen ve Chiu, 2010) genellikle öğretmen özyeterlik inançlarının, öğretmenlerin iş tatmini, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum öğrencilerin akademik başarısı ve sınıf yönetimi gibi bazı kavramlar ile ilişkilendirilerek incelenmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu araştırmalara ek olarak ayrıca öğretmenlerin öğretmenlik özyeterlik inançlarının, öğretmenlerin öğretme isteklerine (Allinder, 1995), mesleğe bağlılıklarına (Coladarci, 1992) katkıda bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda DeMauro ve Jennings (2016) eğitim-öğretim sürecinde oldukça etkili olduğu görülen öğretmen özyeterlik inancının yüksek olmasının, güçlü öğretmenin gelişiminin önemli bir parçası olduğunu ve öğretmen yeterliği oluşturmak için önemli bir zaman diliminin öğretmen eğitimi programı olabileceğini düşünmektedirler. Yine benzer olarak Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy (1998) öğretmen özyeterlik inancının öğretmen adaylarının gelecekteki mesleki uygulamalarını etkileyeceği için öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının özyeterliğini artırmak noktasında önemine işaret etmişlerdir.

Dünya çapında öğretmen eğitimi programları, son derece etkili ve öğrenci başarısını olumlu yollardan etkileyebilen öğretmenler yetiştirme konusunda artan baskıyı deneyimlemeye devam ettiği görülmektedir (Duffin, French ve Patrick, 2012). Dolayısıyla Clark ve Newberry (2019) son yıllarda araştırmacıların öğretmen özyeterliği yapısını ve bunun öğretmen davranışları ve öğretmen etkililiği ile ilişkisini incelemeye odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan Redmon (2007) bir öğretmenin ilk başarısının, algılanan özyeterliği ile tanımlanabileceğini ve öğretmenin bu ilk deneyimlerinin mesleki gelişim için bir ortam oluşturduğu düşünüldüğünde, öğretmen eğitimi programlarının nitelikli bir şekilde tasarlanmasının ve uygulanmasının gerektiğini belirtmektedir. Nitekim Redmon (2007)'e göre öğretmen eğitimi sürecindeki öğretmen adayları güçlü öğretmen özyeterliği duyguları geliştirme ve bu duyguları eğitim programları boyunca ve mesleğe girişte sürdürmektedirler. Dolayısıyla nitelikli öğretmenler yetiştirmede öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inançlarını artırmaya yönlenmesi gerektiği söylenebilir.

1.1.3 Öğretme Motivasyonu

Öğretmenlik mesleğinin en çok tercih edilen mesleklerden olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlik mesleğini tercih etme talebinin artmasında Bakaç ve Özen (2017) önemli bir etkenin günümüzdeki ekonomik ve sosyal şartların olduğunu belirtmektedirler. Diğer bir etken olarak Yazıcı (2009) öğretmen adaylarının psiko-sosyal gelişimlerini ve mesleki doyumlarını sağlamak için de öğretmenlik mesleğini tercih ettiklerini ve sürdürdüklerini göstermektedir.

Ayık ve Ataş (2014) ise öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden doyum sağlamaları için bazı faktörlerin olması gerektiğini ve bu faktörlerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine motive olmasında etkili olduğunu dile getirmektedirler. Bu bağlamda Yenilmez, Balbağ ve Turgut (2018) öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmen adaylarının, mesleğe başladıklarında "öğretme" eylemine motive olmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Yine aynı şekilde eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerini etkileyebilecek faktörlerin, öğretmen yetiştiren kurumların hem geleceği inşa eden öğretmenler hem de bu öğretmenlerin yetiştirecekleri öğrenciler için çok önemli olduğu belirtmektedirler (Yenilmez ve diğerleri, 2018)

Diğer taraftan Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) öğretmenlik mesleğini sürdüren öğretmen ve öğretmen eğitimi süreci içinde bulunan öğretmen adaylarının öğretmen motivasyonları hakkında bilgi sahibi olunmasının ve motivasyonlarını yükselten eğitim-öğretim ortamlarının sağlanmasının nitelikli bir eğitim süreci için önemli olduğunu belirtmektedirler. Benzer bir biçimde Thomson, Turner, Nietfeld (2012) kaliteli öğretime duyulan ihtiyaç göz önüne alındığında, öğretmen adaylarını mesleğe girmeye neyin motive ettiğini ve öğretmen adaylarının öğretme konusundaki inançlarının motivasyonları ile nasıl uyumlu olduğunu anlamanın zorunlu hale geldiğini ifade etmektedirler. Bu alandaki literatür, bireylerin neden öğretmenliği seçtikleri, mesleğe başlama motivasyonları, öğretimle ilgili inançlarının nasıl bağlantılı olduğu ve bu faktörlerin öğretmenlik mesleğini devam ettirme kararlarını nasıl etkileyebileceği konularında yeterli görülmemektedir (Thomson ve diğerleri, 2012). Dolayısıyla öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve eğitim hakkındaki inançlarıyla bağlantılı olarak öğretme motivasyonlarını anlamak, öğretmen adaylarının gelecekteki öğretmenlik uygulamalarını ve öğretime yönelik tutumlarını daha iyi anlamamızı destekleyeceği düşünülmektedir.

Öğretme motivasyonları ile ilgili araştırmalar (Pop ve Turner, 2009; Watt ve Richardson, 2008) incelendiğinde bireylerin kariyer olarak öğretmenliği seçmenin ana nedenlerinin genel, özgecil, içsel ve dışsal nedenler olduğu belirtilmiştir. Kyriacou ve Coulthard (2000) bu nedenleri, 1) Özgecil nedenler: öğretimi sosyal açıdan değerli bir iş, bireylerin başarılı olmasına yardım etme arzusu ve toplumun gelişmesine yardım etme arzusu olarak görmek, 2) İçsel nedenler: çocuklara öğretme faaliyeti ve konu hakkındaki bilgi ve uzmanlıklarını kullanma ilgisi gibi iş faaliyetinin kendi yönlerini kapsar, 3) Dışsal nedenler: uzun tatiller ve maaş gibi işin doğasında olmayan yönlerini kapsar (s. 117), şeklinde gruplandırmışlar ve açıklamışlardır. Kyriacou ve Coulthard (2000) tarafından açıklanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme motivasyonlarını oluşturan gruplar incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenliğe giriş ve öğretme motivasyonlarında içsel ve dışsal faktörlerin bir arada bulunduğunu görmek mümkündür.

Öğretmenliği bir kariyer seçimi olarak incelerken göz önünde bulundurulması gereken önemli bir konu, öğretmen adaylarının motivasyonlarının hangi ölçüde esas olarak içsel veya dışsal olduğunun belirlenmesi olduğu söylenebilir. Diğer taraftan öğretme motivasyon konusu ile ilgili literatür (Cochran-Smith ve Zeichner, 2005; Thomson ve diğerleri, 2012) öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının ve inançlarının öğretim hakkında gelecekteki sınıf uygulamalarını, mesleki kimliklerini ve öğretime yönelik tutumlarını etkilediğini göstermektedir. Bu açıdan öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının incelenmesinin onların gelecekteki sınıf uygulamalarını, mesleki kimliklerini ve öğretime yönelik tutumlarını derinlemesine anlamlandırmakta katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1.4 Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği, Öğretmen Özyeterlik İnancı ve Öğretme Motivasyonu Arasındaki Olası İlişkiler

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili inançları, tutumları ve kimlikleri onların sınıf içi performanslarına etki eden ana faktörlerden bazıları olarak görülmektedir. Bu çerçevede Jones (1989) öğretim sürecinin, kişisel etkenlere bağlı olarak gelişen bir süreç olduğunu belirtirken, öğretim ortamının etkili bir şekilde oluşturulabilmesi için gerçekten gerekli kişisel faktörlerin tam anlamıyla açığa çıkarılması gerektiğini savunmaktadır. Bununla birlikte Motallebzadeh ve Kazemi (2018) mesleki kimliğin, deneyim, inanç, değerler,

motivasyonlar ve nitelikler gibi çeşitli faktörlere dayandığını ifade etmektedirler. Bu görüşten hareketle öğretmenlik mesleki kimliğin oluşumunda deneyim, inanç, değerler, motivasyonlar ve nitelikler gibi faktörlerin incelenmesi oldukça önemli olarak görülebilir.

Öğretmenlik meslek kimliği ile ilişkili olduğu düşünülen ilk kavramın öğretmenlik özyeterlik inancı olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretmen yeterliklerini kazanabilmelerinin, onların öğretmen meslek kimlik gelişimlerinin yanında öğretmenlik mesleğine yönelik kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları tam olarak yerine getirebilmesi ve öğretmenlerin bu sorumlulukları ve görevleri yerine getirebileceklerine dair inançları ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Öğretmen meslek kimliği ve öğretmenlik özyeterlik inancı arasındaki ilişkiyi İlgör (2019)'un öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin algılarının mesleki gelişimlerinin önemli bir parçası olarak nitelendirilebilirken öğretmen öz yeterlik inançları olarak adlandırılan sınıf ortamında ve dışında belirli görevleri yerine getirme becerisine sahip olma inançlarının etkili bir öğretmen olabilmek için de çok önemli belirterek desteklediği görülmüştür.

Diğer taraftan Kelchtermans (2005, 2009) öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile ilgili bir süreç için "kendini anlama" terimini kullandığı görülmektedir. Kelchtermans'a (2009) göre, bu öz anlayışı öğretmenlerin öz-imajı, özsaygı, iş motivasyonu, görev algısı ve gelecek zaman algısı bileşenlerinden oluşturmaktadır. Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Butink ve Hoffman (2012), Kelchtermans (2005, 2009)' un öğretmenlerin öz imajı ve öz saygısı tanımlarının öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bir göstergesi olarak algılanan öğretmenlerin özyeterlikleri ile yakından ilgili olduğunu savunmaktadırlar. Bu kapsamda yaptıkları araştırmalarda Canrinus ve diğerleri (2012) ve Hong (2010) öğretmen meslek kimliği bileşenlerini özyeterlik, iş doyumu, motivasyon ve işe bağlılık olarak değerlendirmektedirler.

Yukarıda ifade edilen düşüncelerden hareketle öğretmenlik meslek kimliği ile ilişkili olduğu düşünülen bir diğer kavramın öğretme motivasyonu olduğu söylenebilir. Bu kapsamda öğretmen olma motivasyonunun, öğretmenin görev gereklilikleri hakkındaki rolü, yeterlilikleri ve inançlarına ilişkin algısına dayanması nedeniyle mesleki kimliğin önemli bir bileşeni olduğunu ifade etmektedirler. Bunlara ek olarak Yenilmez ve diğerleri (2018) ve Butler (2007) öğretmen adaylarının öğretmenliğin niteliklerini etkileyen faktörler arasında

öğretme motivasyonlarının yer aldığını ve öğretme motivasyonlarının öğretmenlik mesleğindeki davranışlarında güçlü bir yordayıcısı olduğunu dile getirmektedirler.

Öğretme motivasyonu ile ilgili literatür incelendiğinde motivasyonun özyeterlik inancı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin Ryan ve Deci (2000a)'nın öz belirleme kuramında bireyin özyeterlik inancının bireyin içsel motivasyonu düzeyi ile ilişkili olduğunu belirtirlerken Bandura (1993) özyeterlik inançlarının motivasyon süreçlerinde anahtar bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bunlara ek olarak Canrinus ve diğerleri (2012) özyeterliğin genellikle motivasyonun bir bileşeni olarak tanımlandığını, özyeterliğin motivasyon üzerindeki etkisiyle bireydeki davranış değişiklikleri ile ilgili olduğunu ve bazı çalışmalarda (Ciani, Summers ve Easter, 2008) özyeterliğin motivasyon için bir ölçüt olarak kullanıldığını belirtmişlerdir. Benzer bir biçimde Sinclair, Dowson, McInerney (2006) öğretmen adaylarının motivasyonlarının, öğretimdeki yeteneklerini nasıl algıladıklarından (özyeterlik) ve öğretimlerinin üretebileceği potansiyel sonuçlardan (sonuç beklentileri) büyük ölçüde etkilendiğini göstermiştir. Dolayısıyla yukarıdaki araştırmacıların ifade ettikleri gibi özyeterliğin genellikle motivasyon ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Yukarıda ifade edilenlerden hareketle öğretmen meslek kimliğinin, öğretmen özyeterlik inancının ve öğretme motivasyonunun yapılan araştırmalarla öğretmen eğitim programları ve eğitimi süreci ve öğretmen adayları açısından önemi vurgulanmaya çalışılmıştır. Nitelikli öğretmen yetiştirme sürecinde pek çok faktörün öğretmen adaylarına etki edebileceği ve bu faktörler arasında öğretmen meslek kimliğinin, öğretmen özyeterliğinin ve öğretme motivasyonu değişkenlerinin yer alabileceği görüşü literatürde yer alan çeşitli araştırmalarla desteklenmeye çalışılmıştır. Konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde özellikle son yıllarda öğretmen adaylarının yakından ilgilendiren sözü konusu her bir değişken ile ilgili araştırmaların bulunmasına karşılık öğretmen meslek kimliğini, öğretmen özyeterliği ve öğretme motivasyonu arasında ilişki olabileceğini ön gören bir araştırmaya araştırmacı tarafından rastlanmamıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın üç temel amacı bulunmaktadır. Bu amaçlardan birincisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği kimlik, öğretmen özyeterlik inancı ve öğretme motivasyon düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaçlardan ikincisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği kimliklerinin, öğretmenlik özyeterlik inançlarının

ve öğretme motivasyonlarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesidir. Bu araştırmanın amaçlarından üçüncüsü ve sonuncusu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği kimlikleri, öğretmen özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

1.3 Araştırmanın Soruları

Araştırmanın yukarıda belirtilen amaçları doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. a) Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri hangi düzeydedir?
   b) Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri cinsiyete, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen bölüm ve akademik not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. a) Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inançları hangi düzeydedir?
   b) Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inançları cinsiyete, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen bölüm ve akademik not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. a) Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları hangi düzeydedir?
   b) Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları cinsiyete, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen bölüm ve akademik not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik düzeyleri, öğretmenliğe ilişkin özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin hizmet öncesi sürecindeki eğitimleri öğretmen yetiştirme alanında önemini koruyan kavramlardan bir tanesi olduğu söylenebilir. Bilim ve teknoloji sayesinde gelişen ve değişen dünyada öğretmenin sahip olduğu yer sürekli bir şekilde araştırılmaktadır (Güzel Candan ve Evin Gencel, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi sürecindeki sahip oldukları bireysel ve mesleki özelliklerin bilinmesinin öğretmen eğitimi konu alanında öğretmen adaylarının eğitimi konusuna ve öğretmen adaylarının içinde yaşadıkları topluma katkı sağlayacağı için oldukça önemli olarak görülebilir. Ayrıntılı bir ifadeyle öğretmenlerin özelliklerine ilişkin bulgular öğretmen eğitimi programlarının yeniden şekillenmesini ve gelişmesini sağlayacağı, geliştirilen eğitim programları sayesinde daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilerek nitelikli öğretmenlerin de

yetiştirecekleri nitelikli bireyler ile öğretmenlerin içinde yaşadıkları toplumun da gelişimine katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

Konu ile ilgili literatürde öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini, öğretmen özyeterlik inançlarını, öğretme motivasyonlarını inceleyen araştırmaların olduğu görülmesine karşılık sözü edilen üç değişken arasındaki ilişkileri birlikte inceleyen araştırmalara literatürün incelenmesi sonucu rastlanamamıştır. Dolayısıyla konu alanı ile ilgili yurt içi ve yurt dışı literatür incelemesi sonucunda öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri, öğretmenlik özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmaya araştırmacı tarafından rastlanamaması bu araştırmanın gerekliliğini ortaya koymakta ve dolayısıyla bu araştırmanın öğretmen eğitimi ile ilgili literatüre katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Diğer taraftan öğretmen adaylarının mesleki kimlik, öğretmen özyeterlik ve öğretme motivasyon düzeylerini belirleme ile ilgili araştırmalar yukarıda belirtilen literatürde bulunmasına karşılık bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının sadece öğrenim gördükleri öğretmenlik bölüm değişkenine bağlı kalmadan tüm öğretmenlik bölümleri dahil edilerek çeşitli değişkenler (cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, mezun olunan lise, akademik not ortalaması) ile incelenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın farklı alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının araştırma kapsamına dahil edilerek öğretmen meslek kimliği ve öğretmen özyeterlik inancı ve öğretme motivasyonu değişkenlerinin arasındaki ilişkileri belirleme açısından alan yazındaki ilk araştırmalardan biri olması ön görülmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri öğretmen özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları gibi psikolojik boyutlar arasındaki ilişkilerin vurgulanmaya çalışıldığı bu araştırma öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini anlamayı, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek kimliklerinin öğretmen eğitimi sürecinde nasıl oluştuğu hakkında bilgi sahibi olmayı sağlayacaktır. Dolayısıyla elde edilen bulgular ile öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin gelişimine ve öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sağlayacağı bir diğer katkı da araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ile öğretmen eğitimi alanında gelecekte yapılacak olan araştırmalara yön verebileceği şeklinde düşünülmektedir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz dönemi,
- Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri,
- Veri toplama araçları olan Meslek Öncesi Kimlik, Öğretmen Özyeterlik İnancı ve Öğretme Motivasyonu ölçeklerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6 Sayıltılar

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adayları araştırmada kullanılan ölçek maddelerine içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.7 Tanımlar

Kimlik: Bireyin özelliklerinin hepsini kapsayan çok yönlü bir kavramdır (Tamer, 2014).

Öğretmen Kimliği: Öğretmenlerin kendilerini, kendilerine ve başkalarına nasıl tanımladıklarını ifade eder (Lasky, 2005).

Özyeterlik İnancı: Bireyin istenen başarıya ulaşabilmek amacıyla gerekli olan eylem planlarını düzenleme ve ortaya koymaya ilişkin kendi yeterliklerine olan inancıdır (Bandura, 1977).

Öğretmen Özyeterlik İnancı: Öğretmenin belirli bir bağlamda bir öğretim görevini başarıyla yerine tamamlamak amacıyla gereken eylemleri organize etme ve yürütme yeteneğidir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998)

Motivasyon: Bireylerin amaçlarına ulaşabilmesi amacıyla bireyleri yönlendiren çabaların toplamıdır (Erdem,1998).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili kuramsal temeller ve ilgili araştırmalar sunulmuştur.

2.1 Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu bölümde mesleki kimlik, özyeterlik ve motivasyon ile ilgili temel ve alt tanımlar, kavramlar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu üç temel kavram, öğretmen ve meslek öncesi öğretmen kimliği, öğretmen ve öğretmen adayları özyeterliği ve öğretme motivasyonu olmak üzere alt başlıklara ayrılmış ve her bir başlık altında ilgili kuramsal temellere yer verilmiştir.

2.1.1 Kimlik Kavramı

Konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde kimlik kavramının, eğitim, sosyoloji ve psikoloji gibi disiplinlerde farklı şekillerde araştırıldığı, tanımlandığı ve yorumlandığı görülmektedir. Bu nedenle Beauchamp ve Thomas (2009)'un belirttiği gibi kimlik kavramının tanımlanmasının oldukça karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir. Genel anlamda kimlik, sosyal ilişkilerin bütününde kendimizi nasıl tanımladığımızı, başkalarının bizi nasıl tanımladığını ve kendimizi başkalarına nasıl temsil ettiğimizi tanımlamak için kullanılan şemsiye bir kavramdır (Gee, 2001). Bergner ve Holmes (2000) geniş anlamıyla kimliğin bireyin yaşamı boyunca sosyal ilişkileri ve diğer bireylerle etkileşimi yoluyla ve aynı zamanda kendini değerlendirmekle şekillenen, sergilenen ve deneyimlenen zihinsel fikirlerden, yapılardan veya kavramlardan oluştuğunu ifade etmektedirler. Kimlik kavramının, akademisyenler ve araştırmacılar tarafından psikolojik, sosyolojik ve postmodern olmak üzere üç farklı açıdan kavramsallaştırıldığı ve kullanıldığı görülmektedir (Karaolis ve Philippou, 2019).

Kimliğin kavramsallaştırıldığı boyutlardan birincisinin psikolojik boyut olduğu söylenebilir. 20. yüzyılın başlarından itibaren kimlik terimi psikanalistler tarafından kişinin sahip olduğu bireyselleştirilmiş imajı ifade etmek için kullanılmıştır. Bu şekliyle kimlik, çoğunlukla özerk olarak sınırlandırılmış ve kişinin kendisi tarafından yönlendirilen bir kavram olarak anılmıştır (Olsen, 2008). İlk olarak Erikson (1987)'nin Freud'un gelişim ile ilgili görüşlerine dayalı olarak yetişkin bir kişinin hayatında kimliğin üstlendiği rolü fark ederek çocukluk ve

ergenlik döneminde kimlik gelişimi ile ilgili teorileri oluşturduğu daha sonra Erikson (1987)'nin yukarıda belirttiği düşüncelerinden hareketle kişinin yaşamdaki rolünü, amacını ve yetişkin olarak kimliğini tanımlamak için çözülmesi gereken çocukluk ve yetişkinlik arasındaki ilişkiyi açıklamak için "kimlik krizi" ve "rol karışıklığı" terimlerini ortaya çıkardığı görülmektedir. Benzer bir şekilde Atchley (1989) da Erikson'un çalışmalarından yola çıkarak kimliğin bireyi diğerlerinden ayıran ve zaman içinde devam eden bir dizi özellik olduğunu belirtmiştir. Bu arada Pervin (2003) Erikson'un kişiliğin psikososyal yönlerini vurgulayarak bireylerin tüm yaşam döngülerini kapsayacak şekilde gelişim aşamalarını genişleterek ve hem geçmişin hem de geleceğin insanların kimliklerini hayatlarında farklı zamanlarda nasıl inşa ettikleri üzerinde büyük bir etki olduğunu kabul ederek kişilik teorisine büyük katkıda bulunduğunu ileri sürmüştür.

Kimliğin kavramsallaştırılması sürecinde ikinci olarak sosyolojik boyutu bakımından ele alınabilir. Sosyal psikologlar kimliği zaman içinde akılcı varlıklar olarak kendi anlayışlarını oluşturan "bireylerin daha konumlandırılmış ve dinamik bir süreci" olarak nitelendirmişlerdir (Olsen, 2008). Kimlik kavramı sosyolojik açıdan ele alındığında, temelinde bireylerin ya da grupların "Sen kimsin?" sorusunu nasıl cevapladıkları (Vignoles, Luyckx ve Schwartz, 2011), cevaplarının doğrudan ve dolaylı anlamları (kimlik içeriği), cevaplarına ulaşma, sürdürme veya gözden geçirmeyle ilgili psikolojik ve sosyal süreçleri (kimlik süreçleri) ile bu içerik ve süreçlerin kişisel ve sosyal sonuçlarını içerdiğini söylemek mümkündür (Vignoles, 2018). Yine aynı şekilde, kimliğin sosyoloji boyutuna dikkat çeken Kidd ve Teagle (2012) sosyologların kimliği, toplumdaki insanların düşünme, kendini yansıtma ve algılama özellikleri olarak tanımladığını ifade etmektedirler ve kimliği (1) Bireysel kimlik; her bir kişinin kendi başına tuttuğu benzersiz kişilik hissi. (2) Sosyal kimlik; bir gruba ait olma durumu, kendilerini diğer grup üyeleriyle ortak bir şey olarak tanımlayan kolektif bir his. (3) Kültürel kimlik; farklı bir etnik, kültürel veya alt kültür grubuna ait olma duygusu olmak üzere üç başlık altında incelenebileceğini belirtmektedirler.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde kimlik kavramının üçüncü ve son boyutu olarak postmodern boyutunun vurgulandığı görülmektedir. Postmodern bir bakış açısıyla kimlik incelendiğinde kimliğin büyük ölçüde dinamik, devam eden bir süreç olduğu, bu nedenle durağan olmak yerine sürekli değişen bir yapıda, çok yönlü ve sosyal kavram olduğu (Akkerman ve Meijer, 2011; Beijaard ve diğerleri,

2004; Rodgers ve Scott, 2008), "Şu an ben kimim?" sorusuna cevap olarak sürekli değiştiği (Beijaard ve diğerleri, 2004) ortaya çıkmaktadır. Kimlik ile ilgili tanımlanan bu özelliklere ek olarak Cooper ve Olsen (1996) kimliği kişinin kendisini sürekli yeniden inşa etmesi ve düşünmesi, geçmişinin, bugününün ve beklenen geleceğinin sürekli olarak yeniden yorumlanmasının bir sonucu olduğu şeklinde özetlemektedirler.

Kimliğin sahip olduğu özelliklere sistematik bir şekilde yaklaşan Rodgers ve Scott (2008) çağdaş kimlik kavramları dört temel varsayım üzerine inşa edildiğini belirterek bu dört temel varsayımı;

(1) kimlik sosyal, kültürel, politik ve tarihi güçleri bir araya getirir, bu bağlamlarda gelişir ve bunlara bağlıdır,

(2) kimlik bireyin başkaları ile ilişkisiyle oluşur ve duyguları içerir,

(3) kimlik değişken, dinamik bir yapıda, çok yönlüdür ve

(4) kimlik zaman içinde hikayeler yoluyla anlamın oluşması ve yeniden inşasını içerir şeklinde ifade etmektedirler.

Benzer bir şekilde kimliği anlatım yoluyla ifadelendirerek aktarımını vurgulayan Sfard ve Prusak (2005) ise kimliği "bir bireyi ifade eden, önemli ve onaylanabilir öyküler" (s.1) olarak tanımlarken bireyler tarafından anlatılan hikayelere dayalı olarak bireylerin birden fazla kimliğe sahip olduklarını öne sürmektedirler ve anlatım tanımlı üç kimlikten bahsetmektedirler. Bunlar;

"(1) Birinci şahıs kimliği: Kişinin kendisine kendisi hakkında söyledikleri,

(2) İkinci şahıs kimliği: Kişinin başkasına kendisi hakkında söyledikleri,

(3) Üçüncü şahıs kimliği: Başkaları tarafından kişi hakkında söyledikleri "(s.12).

Kimliğin oluşumunda çeşitli ortamların etkisinin söz konusu olduğu görülmektedir. Bu çerçevede Gee (2001) ve Beijaard ve diğerleri (2004)'e göre kimlik okullar, öğretmen eğitim programları, çalışma grupları, aile, dini gruplar, siyasi partiler gibi içinde bulunduğumuz ortama göre şekil alabilir. Başka bir ifadeyle bağlamlar, kaçınılmaz olarak kendimizin ve başkalarının bizi nasıl algıladıklarını şekillendirebilir. Kimlik ve bağlam arasındaki ilişkiyi ön planda tutan Gee (2001)'in kimliğin belirli bir bağlamdaki insan olduğunu öne sürmekte olup bireyin temelde çekirdek bir kimliği olmasına rağmen birey farklı bağlamlarda ve ortamlarda bulunduğundan bu çekirdek kimliğin farklı biçimlerde kendini gösterdiğini dile getirdiği görülmektedir. Ayrıca Gee (2001)'in kimliği (1) doğal kimlik, kişinin kendi doğasından kaynaklanan, (2) kurum kimliği, kurum tarafından

tanınan bir konumdan türemiş, (3) söylem kimliği, başkalarının kendisiyle ilgili söylemlerinden kaynaklanan ve (4) yakınlık kimliği, toplumdaki gruplarla ilişkilerini ölçü alarak oluşturulan şeklinde olmak üzere dört şekilde ele almakta olduğu görülmekle birlikte Gee (2001) buradaki vurgunun kimliğin çok yönlü doğası ve dış etkenlerle değişen şekli üzerine olduğunu belirtmektedir. Yukarıda belirtilenlerden hareketle Gee (2001) bir kimliğe sahip olmanın bireyin başkaları tarafından belirli bir tür kişi olarak tanımlanmasını ifade etmesi nedeniyle bireyin başkalarıyla ilişki içinde bulunmasının kimlik kavramı adına esas olduğunu vurgulamaktadır.

Kimlik ve bulunduğu bağlam arasındaki ilişkiyi desteklemek amacıyla Hong, Greene ve Lowery (2017) de kimliğin sosyal doğasının, kimliğin belirli toplumsal bağlamlardaki roller aracılıyla oluştuğunu ve geliştiğini savunmaktadırlar. Gee (1990) kimliğin sosyal olan bu boyutu için "sosyal olarak konumlandırılmış kimlik" ifadesini kullanmaktadır (Akt. Zhang, Clarke ve Lee, 2004, 478). Benzer bir biçimde Maclean ve White (2007) da kimliği benliğin ve sosyal ortamın etkileşimiyle ortaya çıkan özdeşleşme süreci olarak tanımlamaktadırlar. Yukarıdaki ifadelerden hareketle kimliğin bireyi ve bulunduğu bağlamı içerdiği söylenebilir. Bununla birlikte Danielewicz (2001)'e göre kimlik benzerlik ve farklılık olmak üzere iki farklı kavramı beraberinde taşır ve bireyler sosyal ilişkilerinde diğer bireylerle veya gruplarla olan benzerliklerine ve farklılıklarına göre kimliklerini şekillendirebilir.

Mevcut kimlik yaklaşımları kimliğin tanımlanabileceği bireysel, ilişkisel ve kolektif olarak adlandırılan üç farklı düzeyden birine veya daha fazlasına odaklanır (Sedikides ve Brewer, 2001). Seidikes ve Brewer (2001) bireylerin benzersiz özellikleri (bireysel), ikili ilişkileri (ilişkisel) ve grup üyelikleri (kolektif) yoluyla kimliklerini (kendi kaderini tayin ve kendi yorumlarıyla) yaratmaya çalıştıklarını ileri sürmektedirler. Bu bağlamda bireysel veya kişisel kimlik bireyin amaçları, değerleri, inançları, karar verme süreçleri, benlik saygısı, öz değerlendirmesi, arzulanan ve korkulan olası benlikleri gibi etkenleri göz önünde bulundurarak kendi kendini tanımlaması olarak ifade edilir (Vignoles ve diğerleri, 2011). Diğer taraftan ilişkisel kimlik ise Vignoles ve diğerleri (2011)'e göre kişinin çocuk, eş, ebeveyn, iş arkadaşı, amir, müşteri gibi kimlik içeriklerini kapsayan diğer insanlarla olan rollerini ifade eder. Üçüncü ve son düzey olarak kolektif kimlik ise Ashmore, Deaux ve McLaughlin-Volpe (2004) tarafından insanların ait oldukları gruplar ve

sosyal kategorilerle özdeşleşmeleri, bu sosyal gruplara ve kategorilere verdikleri anlamları ve onlarla özdeşleşmeden kaynaklanan duygu, inanç ve tutumları olarak tanımlanmaktadır.

Kimlik ile ilgili yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak kimlik kavramının temelinde çok geniş bir biçimde incelendiği, özellikle psikoloji ve sosyoloji alanlarında farklı şekillerde açıklandığı, çeşitli açılardan ele alındığı ve bunun sonucunda çok boyutlu bir yapıda ve çeşitli alt alanlarının olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle kimliğin net bir tanımının mümkün olmadığı söylenebilir, buna karşılık kimliğin tanımının kimliğin tanımlandığı alan açısından değişebilecek bir nitelikte olduğu ifade edilebilir. Bu çerçevede kimlik kavramının yukarıda sözü edilen temel özelliklerinin açıklanmasının alt alanlarının kavranmasını kolaylaştıracağını söylemek mümkündür.

2.1.1.1 Mesleki Kimlik

Mesleki kimlik ifadesinin tanımlamaları için literatür incelendiğinde bu kavramın farklı sözcüklerle ifadelendirildiği görülmüştür. "Profesyonalizm (Professionalizm), mesleki kimlik (professional identity), profesyonel benlik imajı (Professional self image), profesyonel kimlik (Professional identity) ve profesyonel benlik kavramı (Professional self concept)" gibi çeşitli kelimelerle ifade edilen kavram, çoğunlukla aynı anlam etrafında toplanmıştır (Sabancıoğulları ve Doğan, 2012, 276). Bu çalışma kapsamında mesleki kimlik kavramı tanımlanırken ve açıklanırken mesleki kimlik ile ilgili literatürdeki yaygın kullanımı ile benzer bir şekilde "mesleki kimlik" ifadesi şeklinde kullanılmıştır.

Mesleki kimlik kavramındaki temel unsur meslektir. Bu nedenle gösterilen bir uğraşın meslek olarak adlandırılabilmesi için çalışanlar tarafından sunulan hizmetlerin benzersiz olması ve uzman bilgisine dayanması gerekmektedir (Macdonald, 2006). Buna ek olarak Denning (2001) bir işin, meslek olarak sınıflandırılabilmesi için resmi yeterlikler yoluyla elde edilen beceri ustalığı, ilke ve uygulama kuralları, etik davranış kuralları, farklı kültür ve mesleki değerler, otorite, bağımsız bir toplum veya kuruluş, toplum yararı ile ilişkilendirilmesi gibi unsurların var olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Mesleki kimlik ve kişisel kimlik arasındaki bağ oldukça kuvvetlidir (Slay ve Smith, 2001). Bu bağlamda Slay ve Smith (2001) bireyin mesleki kimlik duygusunun, kişisel kimlik algısının güçlü bir unsuru olduğunu ifade ederken Kenny, Whittle ve Willmott (2011) kimlik ve meslek arasındaki ilişkinin, "Biz

kimiz?" algısında "Biz ne yapıyoruz?" sorusunun önemini açıkladığını vurgulamakta olduğu görülmektedir. Bunun sonucu olarak Slay ve Smith (2011)'in de belirttiği gibi bir mesleğe sahip olma durumunun bireyin kendisini tanımlama şeklini etkilediğini ve başkalarının birey hakkındaki düşüncelerinin şekillenmesini sağladığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla mesleki kimlik kişinin niteliklerine, inançlarına, değerlerine, motivasyonlarına ve deneyimlerine dayanan profesyonel benlik kavramı olarak tanımlanmaktadır (Ibarra, 1999); profesyonel olarak bireylerin kim olduklarına dair imajını ifade etmektedir (Slay ve Smith, 2011) ve kişinin uzmanlığa, beceriye ya da eğitime dayalı mesleklerde veya iş ortamında kendini tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır (Ibarra, 1999).

Siebert ve Siebert (2005)'e göre bireyin sosyal veya rol kimliği olarak mesleki kimliği, bireylerin kendilerini anlamlandırmasının anahtar bir yolu olduğundan ve çalışma tutumlarını, duygu durumlarını ve davranışlarını şekillendirdiğinden oldukça önemli bir kavramdır. Benzer bir biçimde Caza ve Creary (2016) mesleki kimliğin iş ortamlarında çalışanların tutumlarını ve davranışlarını etkileyen önemli bir bilişsel mekanizma olduğunu belirtmektedirler. Daha geniş bir bakış açısıyla mesleki kimlik kavramını inceleyen Rozati (2017), mesleki kimlik kavramının kişilerin sadece meslek hakkındaki teorik ve etik bilgileri göz önünde bulundurularak değil, aynı zamanda rol aldıkları grup, kurum ve kuruluşlarda kabul ettiği sorumluluklar dikkate alınarak oluşturulduğunu ifade etmektedir.

Tsakissiris (2015) mesleki kimliğin, bireyin edindiği mesleğin kültürü, bilgi, beceri, değer ve inanç ile ilgili olan kişilerarası olan boyutu; bireyin kendi mesleği bağlamında kendini nasıl algıladığıyla ilgili olan içsel boyutu olmak üzere birbirine bağlı iki bileşeni olduğunu belirtmektedir. Bu bakış açısıyla White ve Evan (1997)'ye göre mesleki kimlik bireyin "üstlenilen rolün yorumlanmasında ve performasında kişisel yeterlik, memnuniyet ve özerklik duygularına olanak sağlayan öz saygı" oluşturduğu sosyalleşme süreci olarak anlaşılabilir (s.190). Bu açıklamalara ek olarak Dillabough (1999) mesleki kimliğin sabit olamadığını, çeşitli bağlamlarda ve uygulamalarla farklılaşıp oluşabileceğini vurgularken Chang-Kredl ve Kingsley (2014) de mesleki kimliğin dinamik bir süreç olmasına dikkat çekerek bu süreç içinde kimliğin oluştuğu, inşa edildiği ve yeniden şekillendiğini savunmaktadırlar.

Slay ve Smith (2011) mesleki kimliğin oluşumu ile ilgili literatürdeki çalışmalarda kişinin kendisini tanımlamasının üç temel şekilde gerçekleştirildiği öne sürmektedirler. Bu aşamalardan ilki mesleki kimliğin bir meslekle ilgili anlamlar hakkında bilgi verilen sosyalleşme sürecinin sonucu oluştuğu, ikinci olarak bireylerin , mesleki geçiş dönemlerinde mesleki kimliklerinin ayarlandığı ve uyarlandığı, üçüncü ve son olarak, Schein (1978)'in de belirttiği gibi hayatın yanı sıra iş deneyimlerinin de kişinin önceliklerinin ve kendini anlayışının netleşmesini sağlayarak mesleki kimliği etkilediği söylenebilir (Akt. Slay ve Smith, 2011).

Kimlik kavramına benzer bir şekilde mesleki kimliğin de psikoloji, sosyoloji gibi farklı açılardan incelenebileceğini, kişisel, kişilerarası, toplumsal boyutlarının olduğunu, mesleki kimlik edinmenin karmaşık ve dinamik bir süreçten geçerek oluştuğunu söylemek mümkündür. Bu süreçte mesleki kimliğin de bireylerin kendilerini uzmanlığa, yetkinliğe ya da belirli bir eğitime dayalı mesleklerde tanımlarken kullandıkları özelliklerin, inançların ve değerlerin bir toplamı olarak ifade edilebilir.

2.1.1.2 Öğretmen ve Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği

Kimlik kavramı temelde psikolojik, sosyolojik ve post modern olmak üzere üç açıdan ele alınmasına rağmen, öğretmen kimliği ile ilgili son yıllardaki kavramsallaştırmaların (Akkerman ve Meijer, 2011; Beauchamp ve Thomas, 2009; Beijaard ve diğerleri, 2004; Flores ve Day, 2006; Karaolis ve Philippou, 2019; Trent, 2016) genellikle kimlik kavramının sosyolojik ve post modern yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Sosyolojik yaklaşım, öğretmen kimliği üzerinde öncül etkiler olarak sosyolojik süreçleri, sosyal etkileşimler ve bağlamı vurgularken post modern yaklaşım ise sürekli olarak yeniden inşa edilen ve insanların performanslarıyla bağlantılı olan çoklu kimlik kavramını ön planda tutar (Karaolis ve Philippou, 2019). Bu durumda öğretmen kimliği oluşturma sürecinde birey ve içinde bulunduğu bağlam yer almaktadır (Yaşar ve diğerleri, 2013). Bu nedenle Polat (2019) öğretmen meslek kimliğinin öğretmenin toplumda diğer mesleklerden farklı algılanmasını sağlayan, sosyal, kültürel ve politik varlık olarak öğretmeni tamamlayan bütüncül bir özellik olduğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla kimlik kavramında olduğu gibi öğretmen kimliğinde de birey tek başına olmadığını, kimlik oluşturma sürecine etki eden bireysel özellikler, kültür, sosyal çevre gibi çeşitli faktörlerin yer aldığını söylemek mümkündür. Başka bir ifadeyle öğretmen kimliği

ile ilgili tanımlamalarda bireyin ön planda tutulduğu ya da bireyin kimliğini başkaları ile ilişkileri sonucunda elde ettiği bir süreç olarak görülmektedir.

Beijaard ve diğerleri (2004)'e göre öğretmen mesleki kimlik kavramı eğitim alanında son yıllarda ayrı bir araştırma alanı olarak incelenmekte olup araştırmacılar tarafından öğretme ve öğretmen eğitiminde diğer alanlardan farklı şekillerde tanımlanmıştır. Beauchamp ve Thomas (2009)'a göre öğretmen kimliğini tanımlamak, kavramı netleştirmek ve bu kavramın öğretmenlerin öğrenmesini ve mesleklerine nasıl etki ettiğini açıklamak açısından oldukça zor bir durumdur. Yine de öğretmen kimliğini sistematik bir şekilde açıklamaya yönelik çeşitli yaklaşımlar mevcut olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset ve Beisheuzen (2016) bazı yaklaşımların kimliğin sosyal ve kültürel doğasına vurgu yaparken (Holland ve Lachicotte, 2007; Rodgers ve Scott, 2008) diğerlerinin söylemsel ve anlatı niteliğine (Sfard ve Prusak, 2005) odaklandığını belirtmektedirler.

Kimlikler zaman içinde oluştuğu, yeniden inşa edildiği ve birçok farklı bileşenden etkilendiği için öğretmen kimliği ile ilgili "çok yönlü, sürekli değişen ve kararsız tanımları" ile karşı karşıya kalınmaktadır (Trent, 2016, 320). Öğretmen kimliğiyle ilgili yukarıda ifade edilen tanımları destekleyen ve öğretmen meslek kimliği alanında kapsamlı çalışmaları bulunan Beijaard ve diğerleri (2004)'e göre, kimlik oluşumu, bireysel ve toplu olarak öğretimle ilgili olarak görülenlerin sürekli bir bütünleşmesiyle karakterize edilen bir bilgi oluşturma sürecidir. Bu süreçte öğretmen kimliğinin, sınıf içi etkileşimlerle şekillenebilen, bu yüzden kalıplaşmış bir biçimde tek bir tanımla standartlaştırılamadığı, doğrusal bir yapıda olmayıp farklı bağlamlarda sürekli değiştiği ve çok yönlü bir yapıda olduğu farklı araştırmacılar tarafından da vurgulanmaktadır (Akkerman ve Meijer, 2011; Beauchamp ve Thomas, 2009; Beijaard ve diğerleri, 2004; Danielewicz, 2001; Duru, 2006; Edwards ve Edwards, 2017; Flores ve Day, 2006; Hoffman- Kipp, 2008; Ivanova ve Skara-Mincane, 2016; Maclean ve White, 2007; Olsen, 2008). Bahsedilen araştırmalardan anlaşılabileceği gibi öğretmen kimliği de kimlik kavramı gibi değişken bir yapıda bulunabilmektedir.

Konu alanı ile ilgili literatür (Akkerman ve Meijer, 2011; Alsup, 2006; Aykaç, Yıldırım, Altınkurt ve Miller March,2017; Beauchamp ve Thomas, 2009; Duru, 2006; Hoffman-Kipp, 2008; Sach, 2005) incelendiğinde öğretmen kimliğinin farklı konu uzmanlarınca farklı şekillerde açıklanmaya ve tanımlanmaya çalışıldığı

görülmektedir. Kimlik tanımlarında olduğu gibi Hoffman-Kipp (2008) öğretmen kimliğini değerler, inançlar, tutumlar, iletişime yönelik yaklaşımlar ve kişisel alanlarda kullanılan dil ögelerinin bir karışımı olarak görmekte, öğretmen eğitimi programlarında ve meslekte geliştirilen uygulamalarla, pedagojik anlayış, yaklaşım ve bağlılıklarla birleştiğine dikkat çekmektedir. Sach (2005) öğretmen kimliği tanımını verirken öğretmenlik mesleği içindekiler ve dışındakiler tarafından öğretmene atfedilen bir dizi özellik olarak vurgulamaktadır ve bu özelliklerin bir grubun diğer gruptan ayrılmasını sağladığını belirtmektedir. Ayrıca Sach (2005) öğretmen kimliğinin, "Öğretmen nasıl olunur?, Meslekte nasıl davranılır?, Meslek ve mesleğin toplumdaki yeri nasıl anlaşılır?" konularında öğretmenlere bir çerçeve sağlamakta olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda Duru (2006)'ya göre öğretmen kimliği oluşturma, öğretmenin inançlarını, tutumlarını, davranışlarını etkileyen, kültürün normlarını, değerlerini ve beklentileri öğrenebildiği, içselleştirebildiği, eleştirebildiği bir öğrenme süreci olup Alsup (2006) öğretmen kimliğinin insan benliğinin zihinsel, bedensel ve duygusal yönlerinin bir arada bulunduğu bütüncül bir kavramı yansıttığını ileri sürmektedir. Beauchamp ve Thomas (2009) öğretmen kimliğinin karmaşık ve dinamik yapıda olmasının yanında bireyin kişisel ve mesleki boyutlarını bir arada tuttuğunu "Ben kimim?" sorusuna ek olarak "Öğretmen olarak ben kimim?" ve "Öğretme yöntemim açısından öğretmen kimliğim ne ifade eder?" sorularının öğretmen kimliğinin açıklanmasında önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu gibi sorular göz önüne alındığında mesleki gelişim sürecini anlamakta öğretmen öznesinin başlangıç noktası olarak görüldüğü, bu bağlamda öğretmeni merkeze alan bir bakış açısıyla incelendiği anlaşılmaktadır (Akkerman ve Meijer, 2011). Benzer bir bakış açısıyla Aykaç ve diğerleri (2017) tarafından ifade edildiği gibi öğretmen kimliği bireyin eğitim süreci ve kariyer gelişimi boyunca inşa edilen "profesyonel kişilik yapısı" şeklinde açıklanmaktadır.

Öğretmen kimliği ile ilgili tanımlar kimliğe ilişkin post modern görüşleri yansıtmakta; öğretmen kimliğini çoklu alt kimliklerden oluşan, devamlılığa vurgu yaparak inşa halinde olan bir süreç ve sosyal yönünü göz önünde bulundurarak farklı bağlam ve ilişkiler bütünü olarak tanımlamaktadır (Akkerman ve Meijer, 2011). Öğretmen kimliğini kavramsalaştırmada ikili bir yaklaşımla inceledikleri çalışmalarında Akkerman ve Meijer (2011) öğretmen kimliğini tekil ve çoklu, sürekli ve süreksiz, bireysel ve sosyal olarak açıklamaya çalıştıkları görülmektedir.

Akkerman ve Meijer (2011) tarafından ifade edilen bu anlayışa göre "öğreten biri olmak" ya da "öğretmen kimliği" bir son nokta olarak görülmek yerine birden çok kimlik pozisyonunun birbirleriyle uyumlu ve ilişkili bir biçimde içe içe olarak bireyin iş yaşamında sürdürüldüğü, devam eden bir süreç olduğu görülmektedir.

Öğretmen kimliği, öğretmenin üzerindeki etkilerini gösterdiği hem bir ürün hem de sabit olmayan ancak öğretmen gelişim süreci içinde sürekli dinamik etkileşim süreci olarak da tanımlanmakta olup öğretmen kimliği başkaları ile etkileşimle tekrar tekrar şekillenmekte ve bu süreç birçok farklı bağlamın ve ilişkinin toplamı olarak açıklanmaktadır (Chong ve diğerleri, 2011; Olsen, 2008). Buradaki ürün terimi psikolojik teoriye dayanır; bir birey ve profesyonel olarak öğretmenin etkileşimler sonucunda kendilerine yükledikleri anlamları ifade ederken süreç terimi sosyal uygulamalar yoluyla diğerlerinin etkileri ve yüklediği anlamlar nedeniyle bu algıdaki değişimi ifade etmektedir (Karaolis ve Philippou, 2019). Ayrıca Cooper ve Olsen (1996)'ya göre öğretmen kimliği gelişim sürecinde bireylerin başkaları ile iletişim halinde bulunması bilgi edinmesine olanak tanıyarak sürekli ve dinamik bir biçimde kimliğin gelişmesini sağlamaktadır. Bu nedenle Yaşar ve diğerleri (2013) öğretmen kimliğinin tanımlamasında ürün ve sonuç terimlerinin yanında devamlı olarak gelişmeyi sağlayan sürecin vurgusunun önemli olduğunu belirtmektedirler.

Danielewicz (2001), öğretme sürecinin karmaşık ve derin olmasından dolayı, öğretmen olmanın, bireyin belirli bir kimlik sahibi olmaktan geçtiğini, öğretmenlerin kendilerini farklı bir biçimde hayal etmeleri gerektiğini, öğretmen olmanın bireyin kendisinin ve başkaları tarafından öğretmen olarak nitelendirildiği süreyi kapsayan kimlik oluşturma sürecini ifade ettiğini güçlü bir şekilde savunmaktadır. Aynı şekilde Beijaard (2019) öğretmen öğrenmesini ve gelişimini, sadece alan bilgisi, pedagojik içerik bilgisi, öğretme ve öğrenme teorileri bilgisi, edinilen teorik bilgilerin uygulamaya geçirme becerileri değil, öğretmeyi öğrenmenin birçok faktörün içinde bulunduğu kimlik oluşturma süreci olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda Schepens ve diğerleri (2009) öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlama sürecinde, onların sadece davranışlarını, yetkinliklerini veya inançlarını değiştirmeye odaklanılmaması gerektiğini, aynı zamanda öğretmenlerin kimliğinin ve öğretmen olarak daha derin bir seviyedeki misyonlarının da dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Öğretmen kimliği ile ilgili tanımlamalardan ve açıklamalardan anlaşılacağı gibi öğretmen kimliğinin ortaya çıkmasında tek bir etkenden söz edilmesi mümkün değildir. Buna karşılık öğretmen kimliğinin oluşumu sürecinde birbiriyle ilişkili mesleki, sosyal, bireysel, psikolojik faktörlerin bir arada bulunduğu, sözü geçen bu faktörlerin toplamının öğretmenin kendi kimliğini oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen kimliğinin oluşum süreciyle ilgili bir diğer önemli özellik ise öğretmen kimliği oluşumunun sürekli değişmekte ve gelişmekte olan bir süreci kapsamasıdır. Diğer bir ifadeyle öğretmen kimliği sabit ve durağan bir özellik taşımayıp bireyin içinde bulunduğu her türlü bağlamdan etkilenmekte ve bunun sonucunda sürekli değişim ve gelişim göstermekte olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.1.3 Öğretmen Kimliğinin Oluşum ve Gelişim Süreci

Öğretmen kimliği oluşturma süreci bireyin kendisini merkeze alıp çevresiyle etkileşimiyle şekillenen bir süreç olduğu söylenebilir. Öğretmen kimliğinin oluşum sürecine yoğunlaşan Beijaard ve diğerleri (2004)'e göre, öğretmen kimliğinin oluşumu (a) süreklidir, (b) hem bireyi hem de içinde bulunduğu çevreyi kapsar, (c) öğretmen kimliği ile uyumlu olması gereken alt kimlikleri içerir ve son olarak (d) aktif katkı ile oluşur. Bu özellikler öğretmen adaylarının da kimlik gelişimine kolaylıkla uyarlanabilir. İlk olarak öğretmen adaylarının mesleki kimlik oluşumu öğretmen eğitimi boyunca devam eden ve sürekli inşa edilen ve yeniden yorumlanan gelişimsel bir süreçtir; ikincisi, öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri birkaç alt kimlik içerir ve bunlar öğretmen öğretim uygulaması sırasında birbiriyle çatışabilir; üçüncü olarak öğretmen adayları da kendi mesleki gelişimlerinde aktif birer oyuncudur ve son olarak öğretmen adaylarından da toplumun beklentilerine uyumlu olarak gelişmeleri istenir (Schepens ve diğerleri, 2009). Kimlik oluşumu, Beijaard ve diğerleri (2004)'e göre, "bireysel ve toplu olarak öğretimle ilgili olarak görülenlerin sürekli bir bütünleşmesiyle karakterize edilen bir bilgi oluşturma sürecidir" (s.123). Bununla birlikte Beijaard ve diğerleri (2004) bu bütünleşme sürecinin nasıl gerçekleştiğinin veya gerçekleştirilebileceğinin öğretmen eğitiminde öğretmen kimliğinin araştırma konularından biri olduğunu savunmaktadırlar.

Mesleki bir kimlik olarak düşünülen öğretmen kimliği öğretmenin kendini algılama biçimiyle, öğretmen olmanın ne demek olduğunu deneyimlediği sosyal çevresi ve öğretmenlik uygulamaları ile ilişkilidir (Edwards ve Edwards, 2017). Ayrıca Chong ve diğerleri (2011)'e göre mesleki kimlik zamanla gelişen bir

olgudur ve mesleki uygulamaların ve meslek içinde gerekli ve uygulanan değerlerin, becerilerin, bilginin kavranmasını içermektedir. Sözü geçen tüm bu özellikler dikkate alındığında Olsen (2008)'in öğretmen kimliğini öğretmenin kendisini, öğretme uygulamalarını, öğretmenlik sürecinde gelişimini ele alan bütünsel bir yaklaşımla incelediği görülmektedir.

Öğretmen kimliği kavramı öğretmenlerin kendilerini, mesleki amaçlarını, öğretme yöntemlerini, içinde bulunduğu sosyal ortama ve çevrelerindeki diğer bireylere bakarak sürekli olarak yeniden inşa eden bireyler olarak görmelerini sağlamaktadır ve öğretmenlerin mesleki gelişimi süresince uygulamalarını görebilmek amacıyla öğretmen eğitimcileri ve mesleki gelişim uzmanları tarafından kullanılabilmektedir (Olsen, 2008). Bu nedenle Olsen (2008) öğretmen kimliği kavramının "araştırmalar için bir çerçeve" ve "pedagojik bir araç" görevini üstlendiğini açıklamaktadır (s.4). Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmen mesleki kimliklerinin gelişimi sürecinde, mesleki benliklerinin, kişisel eğitim felsefelerinin, ideolojilerinin, fikirlerinin, mesleki değerlerinin, tutumlarının, beklentilerinin farkında olmaları ve netleştirmeleri anlamında inşa edilmesinin temel amaç olarak kabul edilmesi gerektiği ve öğretmenlik mesleğinde meslek anlayışının ve kendini algılamanın, öğretmenlik mesleğinin nasıl uygulandığı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu savunulmaktadır (Spilkova, 2011).

Kimlik oluşturma süreci içindeki öğretmenler, öğretim kültürünü kabul eder veya değiştirir, etkiler veya etkilenir ve farklı ortamlardaki insanlarla etkileşime girerek kendi kimliklerini geliştirirler (Duru, 2006). Bu geliştirme aşamasında Day (1999)'a göre öğretmenliğin ilk yılları "öğretmenlerin kendi vizyonlarıyla işlerinin nasıl olması gerektiğini bağdaştırarak sosyal gerçekliklerini yaratmaya çalıştıkları aynı zamanda okul kültürünün güçlü sosyalliğine maruz kaldıkları iki yönlü bir mücadele olarak görülebilir" (s.59). Öğretmen olma sürecini Flores ve Day (2002), öğretmen kimliğinin dönüşümü olarak dile getirmektedirler. Bununla birlikte öğretmen olma sürecinde, Kelchtermans (2009) öğretmenlerin meslekleri boyunca yorumlayıcı bir çerçeve geliştirdiklerini ve bu geliştirilen çerçevenin, bireysel eğitmenler ile kendi çalışma ortamlarının kültürel, sosyal ve örgütsel ortamları arasındaki etkileşim ve temas yoluyla sürekli şekillendiğini belirtmektedir.

Korthagen (2004) eğitim-öğretim sürecinde öğretmen adaylarının sadece davranışlarına, yetkinliklerine ya da inançlarına odaklanmaması gerektiğini ayrıca onların kimlik gelişimlerine ve öğretmenlik görevlerine de odaklanması gerektiğini

belirtmektedir. Korthagen (2004) tarafından geliştirilen "Soğan Modeli" bir öğretmenin eylemleri için mesleki kimliğin önemini anlamak için bir anahtar olarak kabul edilir ve bu modelde öğretmenin kişiliğinin birbirine bağlı misyon, kimlik, inançlar, yeterlilikler ve davranış olarak isimlendirilen beş katmanı olduğu ifade edilmektedir. Korthagen (2004)'e göre öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarında meydana gelen değişimler aşamalı olarak ilerlemekte olup bu süreçte öğretmen adayları kendi çevre ve davranış düzeyinde neler olduğuna dikkat etme eğilimine girerler. Öğretmen adaylarındaki değişimler çevresine ve davranışlarına yansıyarak sonrasında yeterlilik, inançlar, mesleki kimlik ve misyon olmak üzere daha derinlere ulaşır. Daha derinlemesine değişim katmanları yani kimlik ve misyon, öğretmen olmayı öğrenen öğrencilerin kişiliğinin özü olarak görülebilir (Korthagen ve Vasalos, 2005). Dilts (1990) da Korthagen'in "Soğan Modeli"ne benzer bir şekilde "neredeyim" (çevre), ne yapıyorum (davranış), "ne yapabilirim" (kapasite ve yeterlikler), "neye inanıyorum" (inançlar), "ben kimim" (kimlik) ve "ben ne istiyorum" (misyon) sorularına atıfta bulunarak öğretmenlerin benzer değişim düzeyleri olduğunu dile getirmektedir (Akt. Schepens ve diğerleri, 2009).

Anspal, Eisenschmidt ve Löfström (2012) öğretmen yetiştirme programında mesleki kimlik gelişimini aşağıda belirtildiği gibi üç şekilde açıklamaktadırlar:

(1) Öğretmen eğitiminin başlangıcında, birinci sınıf öğrenciler kariyer seçimi ve bir öğretmen eğitim programında eğitim alma motivasyonları açısından kendilerini anlamaya çalışırlar. Toplumda bir değişim aracısı olarak işlev görme arzusu ile ilgili güdüler ortaya çıkmakta ve çalışma yılları boyunca daha ayrıntılı bir şekilde devam etmektedir.

(2) İkinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin profilleri çok benzer sonuçlar vermiştir. Bu düzeyde öğrenciler konu içeriği edinmeye ve bilgi tabanlarını genişletmeye odaklanırlar. Okullardaki gerçek yaşam öğrenci mezuniyetine yaklaştıkça ortaya çıktıkça, edinilen bilginin öğretmen olarak kendisi için ne anlama geldiğini ve bu bilginin öğretmen olarak nasıl değiştiğini ve öğretmeye nasıl aktarıldığını yansıtması daha önemli hale gelir.

(3) Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri kimlik oluşumu açısından daha tekil bir grup oluşturuyor gibi görünmektedir. Benlik teması bir kez daha kendini gösterir, ancak endişe ve korkular daha fazla ortaya çıkar. Bunun nedeni, öğrencilerin mezuniyete yaklaşmaları ve profesyonel öğretmenler olarak tam sorumluluk almaları olabilir.

Öğretmen kimliğiyle ilişkili olan öğretmenlerin mesleki gelişim sürecini inceleyen Vonk (1989) bu sürecin yedi aşamada gerçekleştiğini belirtmektedir ve bu aşamaları aşağıdaki gibi ifadelendirmektedir:

1. Meslek öncesi aşama: Bu aşama üniversite eğitim dönemini kapsar ve bu aşamada öğretmenliğin doğası ve rolü hakkında algılar gelişir.
2. Eşik aşaması: Mesleğinin başındaki öğretmenin, öğretmenlik mesleğinin tüm sorumlulukları ile karşılaştığı ilk yılı tanımlar.
3. Mesleğe alışma aşaması: Öğretmen eşik aşamasının engellerini aştıktan sonra dikkatlerini yeteneklerini geliştirme üzerine verir. Bu aşamada öğretmen yeni materyal, yöntem ve teknik dener.
4. İlk mesleki aşama: Öğretmen kendini son derece yetkin hisseder, yüksek düzeyde iş tatmini yaşar ve işlerini zenginleştirmek adına sürekli yeni zorluk arayışı içindedir.
5. Yeniden uyumlanma aşaması: Öğretmenlik mesleği ile ilgili hayal kırıklığı, işin günlük talepleri ile ilgili gerilim durumu, dengeli bir kariyer perspektifinin olmaması bu aşamaya şekil verir. Öğretmenin bu aşamadaki sorunları çözme biçimi mesleki yaşamlarına daha iyi bir şekilde devam etme açısından önemlidir.
6. İkinci meslek aşaması: Bir önceki aşamanın zorluklarıyla uğraşan öğretmen ya acı, alaycı ve kötü hissetmeye devam edebilir ya da yeni bir profesyonel bakış açısı geliştirebilir.
7. Tükenme aşaması: Bu aşamada öğretmen mesleği bırakmaya hazırlanır, bu durum bazıları için hoş, yansıtıcı bir deneyim olurken diğerleri çalışmayı bırakmaya zorlandıkları için küskün hissedebilir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında öğretmen adaylarının meslek öncesi aldıkları eğitim sonucunda öğretmen kimliklerine tam anlamıyla sahip olduklarını söylemek doğru bir yaklaşım olmayabilir. Yine de öğretmen eğitim programları öğretmenin mesleki kimliğini oluşturma aşamasında bir dönüm noktası olarak görülebilir. Öğretmen adayının eğitimiyle önem kazanan öğretmenlik meslek kimliğini oluşturma süreci, sonrasında öğretmen adayının öğretmen olarak öğretmenlik mesleğine adım atmasıyla okul deneyimi, sosyal çevre, bireyin kendini algılama şekli gibi çeşitli etmenlerin ve etkileşimlerin de katkısıyla mesleki kimlikleri değişen ve gelişen bir özellik kazanmaktadır. Ayrıca öğretmen adayının meslek öncesi eğitiminde ve bu eğitimin sonrasında sahip olduğu inançları,

kapasiteleri ve yeterlikleri, öğretmenlik mesleğindeki misyonu, öğretmen kimliğinin oluşumunda ve gelişiminde anahtar etmenler olarak görülebilir.

2.1.1.4 Öğretmen Meslek Kimliği Oluşumunda ve Gelişiminde Öğretmen Eğitim Programlarının Önemi

Öğretmen kimliğinin oluşumu ve gelişiminde öğretmenin meslek öncesinde aldığı eğitimin oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen mesleki kimliğini oluşturan ya da kimliğe katkıda bulunan konu alanı, pedagojik uzmanlık ve öğretim hakkındaki inançlar gibi birçok faktör literatürde yer almaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının mesleki kimlik oluşumlarının oldukça kişisel bir süreç olduğu belirtilmesine rağmen konu alanı ile ilgili literatürdeki araştırmalar (Beijaard ve diğerleri, 2004; Flores ve Day, 2006; Walkington, 2005; Tsybulsky ve Muchnik-Rozanov, 2019) öğretmen eğitim programlarının da bu süreç içinde etkili olabileceğini göstermektedir (Alsup, 2006; Chong ve diğerleri, 2011).

Öğretmen eğitimi programları, "sadece bilinçli olarak kimlik çalışmalarına katılma ihtiyacının farkında olmakla kalmayıp aynı zamanda profesyonel kimlikte süregelen değişimler duygusunu aşılamak için ideal başlangıç noktalarıdır" (Beauchamp ve Thomas, 2009, 186). Diğer bir ifadeyle öğretmenlikte mesleki kimlik, sadece dış kavramların ve öğretmenlerin beklentilerinin etkilerini değil aynı zamanda öğretmenlerin kişisel yaşantılarındaki ve mesleki uygulamalarındaki deneyimlere bağlı olarak mesleklerinde neyi önemli gördüklerini de ifade etmektedir (Beijaard ve diğerleri, 2004). Flores ve Day (2006) mesleki kimliğin gelişimindeki değişimlerin en hızlı şekliyle öğretmen adaylarının eğitimlerini tamamlayıp mezun olduktan sonra gelişmekte olduğunu savunmaktadırlar fakat Walkington (2005) mesleki kimliğin oluşumunun ve gelişiminin, hizmet öncesi eğitimle birlikte başladığını ifade etmektedir. Bu eğitim dönemi boyunca Flores ve Day (2006) öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliğine sahip olduğunu ifade ederlerken Tsybulsky ve Muchnik-Rozanov (2019) öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin iyi bir öğretmeni neyin oluşturduğuna dair inançlarına ve örtük öğretim teorilerine dayandırmaktadırlar.

Öğretmen kimlik gelişimini temelini öğretmen eğitimi yıllarından almaktadır, çünkü Arpacı ve Bardakçı (2015), bu sürecin öğretmen adaylarının meslekleriyle karşılaştıkları dönemi kapsadığını ifade etmektedirler. Kariyerlerinin farklı aşamalarındaki öğretmen adayları (hizmet öncesi, başlangıç ya da deneyimli) öğretim konuları, öğretim rolleri ve sorumlulukları hakkında örtük inanç ve

kimliklere sahiptirler ve bu kimlikler öğretmenlerin öğretmen eğitimine ve öğretmenlik uygulamalarına bakış açılarını etkilemektedir (Chong ve diğerleri, 2011). Aynı şekilde Beijaard ve diğerleri (2004) öğretmen eğitim programı öncesi ve sırasındaki deneyimlerin, kişisel inançların önceki deneyimlerle birleşerek öğretmenlerin mesleki kimliğini oluşturduğunu ve bu durumun da öğretmenlerin gelecekteki uygulamalarını, öğretmen olarak kararlarını ve davranışlarını etkilediğini dile getirmektedirler.

Alsup (2006) öğretmen adaylarının inançlarının değiştirilmesinin zor olduğunu, ancak bu inançların öğretmen eğitimi programının bir parçası olarak bilişsel uyumsuzluğun yaratılmasıyla tekrar tekrar sorgulanması durumunda öğretmen adaylarındaki değişikliğin mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle öğretmen olma süreci de kendini hem gerekli standartlara ayarlayarak gerçekleştirme ve kişisel bekletileri karşılama olarak ifade edilebilir. Öğretmenlik meslek kimliği oluşumu ve gelişimi öğretmenlik eğitimiyle başlayan, eğitim süresince devam eden, meslek hayatına girişle uygulamalarla ve karşılaşılan durumlarla gelişen ve sürekli inşa edilen bireysel olarak olgunlaşma süreci olarak da görülebilir. Öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine ilişkin görüşleri, bulundukları topluluklardaki katılımcıların söylemsel uygulamaları yoluyla inşa edilebilir ve yeniden yapılandırılır (Chong ve diğerleri, 2011).

Öğretmenlerin öğretme, öğrenme ve öğretmenliğe dair inançlarını kapsayan öğretmen kimliği, öğretmen eğitimi için oldukça önemlidir; anlamlandırma ve karar verme sürecinde temeldir, dolayısıyla öğretmen eğitimi, öğretmenlik benliğini keşfederek başlamalıdır (Bullough, 1997). Bu nedenle Van Huizen, Oers ve Wubbels, (2005) öğretmenlik eğitim programının genel amacının öğrencide mesleki kimliğin gelişimi olarak düşünülmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Öğretmenler çok sayıda beceri edindiklerinde, geniş bir bilgiye sahip olduklarında, acemilikten deneyimli uygulayıcılara dönüştüklerinde mesleki kimliklerini kazanmış olurlar; bu süreç oldukça karmaşık ve kendine özgüdür (Edwards ve Edwards, 2017). Danielwicz (2001)'e göre bir öğretmen kimliğinin oluşum sürecinde, eğitim kurumları ve öğretmen eğitimi programlarının oynadığı rol büyüktür. Diğer bir ifadeyle öğretmen yetiştirme programları mesleki kimliğin oluşum sürecinde ve tüm aşamalarında katkılar sunabilmelidir. Buna ek olarak öğretmen eğitimi alan bilgisinin öğretmen meslek kimliğinin şekillenmesinde ve gelişmesinde aktif olduğu yadsınamaz bir gerçek olup bu çerçeveden bakıldığında

pedagoji tanımı, "öğretmen kimliklerinin gelişimini hızlandırmak için etkinlikleri, etkileşimleri ve projeleri tekrar yapılandıran yapısal ve biçimlendirici bir süreç" şeklinde görülebilir (Girgin ve Şahin, 2019, 1180).

Öğretmen eğitiminde mesleki kimlik geliştirme ihtiyacının olmasına rağmen öğretmen eğitimi müfredat geliştirmesinde bunu dikkate almanın kolay bir iş olmadığını söylemek mümkündür. Burada önemli olan soru, öğretmen adaylarının kendi öğrenmelerini nasıl deneyimledikleridir ve bu bağlamda Anspal ve diğerleri (2012) bir öğretmen eğitim programında odak noktasının öğretmen adaylarının kendi öğrenmelerini ve öğrenen olarak sahip oldukları deneyimlerini desteklemeye yönelmek olması gerektiğini belirtmektedirler. Dolayısıyla öğrencilerin eğitim programları ve mesleğe geçişlerinde mesleki kimlik gelişimlerini destekleyen olumlu deneyimlere sahip olmaları önemli bir konu olarak görülebilir. Okullardaki gerçek, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programının destek yapılarına tam erişimle uygulama dönemleri boyunca kazandıkları güçlendirme deneyiminden farklı olabilir (Anspal ve diğerleri, 2012).

Özetle, öğretmen eğitimi programları öğretmenin meslek kimliğinin gelişiminde oldukça önemli bir paya sahiptir. Öğretmen adayı öğretmenlik mesleğine başlamadan önce aldığı eğitimle alan ve pedagojik bilgisini kazanarak ve bunları geliştirerek okul deneyiminin de katkısıyla kendisini öğretmen olarak nasıl nitelendirdiği konusunda bir fikre sahip olur. Dolayısıyla öğretmen adayının meslek öncesi aldığı eğitim süreci boyunca mesleki kimliğini edinme ve geliştirmede deneyimlediği mesleğiyle ilgili süreç ona mesleğe adım atma konusunda oldukça yardımcı olduğunu belirtmek mümkündür.

2.1.1.5 Öğretmen Kimliğinin Temel Bileşenleri

Gelişme ve değişme gösteren öğretmen kimliği oluşurken bu kimliğe etki eden çeşitli faktörler bulunmaktadır. Öğretmen kimliğinin oluşum ve gelişim sürecinde bireysel, sosyal ve bilişsel durumlar önemli birer faktördür ve öğretmen kimliğinin şekillenmesinde öğretmen eğitim programlarının, kişisel yaşantıların, teorik bilginin, sosyal çevre tanınırlığının, saygınlığın, yaşam ve çalışma ortamların etkili olduğu ifade edilmektedir (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman, 1977). Ayrıca öğretmen adaylarının kişisel yaşantılarında ve eğitim öğretim ortamlarındaki deneyimleri öğretmenlik mesleğini seçmede etkili rol oynamakta olduğu ve dolayısıyla mesleki kimliğin şekillenmesine de etki etmekte olduğu görülmektedir (Ulubey, Yıldırım ve Alpaslan, 2018). Benzer bir şekilde Rozati

(2017)'nin de belirttiği gibi bireylerin mesleki kimlikleri kavramları, sadece bilgileri ve kendi teorik ve etik çerçeveleri göz önünde bulundurularak değil, aynı zamanda rol oynadıkları grup, kuruluş ve kurumlarda kabul ettikleri sorumluluklar dikkate alınarak oluşturulmaktadır.

Kelchtermans (1993) öğretmen mesleki kimliğinin anlaşılabileceği beş bileşenden bahsetmektedir: Birincisi kendini öğretmen olarak görme yani kişinin öz saygısı, kişinin kendini öğretmen olarak nasıl tanımladığını ortaya koyar. Kendini tanımlayıcı ifadeler, öğretmenlerin mesleki davranışlarını yöneten ilkeler ya da başkaları tarafından nasıl algılandığına dair ifadeler olarak açıklanabilir. İkinci bileşen benlik saygısı, bireyin öğretmen olarak kendini değerlendirmesi anlamındadır "Öğretmen olarak iyi miyim?" sorusuna cevap aranmaktadır. Üçüncü bileşen olan iş motivasyonu iş seçimi, işe başlama ve işe devam etme durumlarını sağlayan istektir. Dördüncü bileşen görev algısı bireyin öğretmen olarak görevinin ne olduğunu tanımlamaya yöneliktir. Son bileşen gelecek zaman algısı ise öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili gelecek umutları ve hislerini içermektedir. Kelchtermans (1993)'e benzer bir şekilde, Spilkova (2011) bir öğretmenin profesyonel kimliği aşağıdaki bileşenleri içerdiğini ifade etmektedir:

> "(1)Benlik imajı - Kendimi öğretmen olarak nasıl görürüm? (2) Benlik saygısı - İyi bir öğretmen miyim? (3) Özyeterlik- kendi mesleki etkinliğimle ilgili inanç ve öğretmenlik mesleğine başarılı ve kaliteli bir şekilde hakim olma yeterliliği (4) İş motivasyonu- Neden öğretmen olmak istiyorum? Neden öğretmenlik mesleğini sürdürüyorum? (5) Öğretmenlik mesleğine yönelik taleplerin algılanması - İyi, etkili bir öğretmen olmak tam olarak ne anlama geliyor? Öğretmen olarak neyi başarmak istiyorum? (6)Umutları - Profesyonel geleceğimi nasıl görebilirim? (7) Pratik bilgi ve inançlara dayanan kişisel öğretim anlayışı (s.119)"

Bu bağlamda Day ve Kington (2008) kimliğin kendisini kişisel, mesleki ve durumsal faktörlerin birbiriyle etkileşim halinde olduğu bileşimden meydana geldiğini ifade etmektedir. Day ve Kington (2008) bu kimlik boyutlarının her birinin öğretmeni konumlandırmakta oldukça önemli olduğunu belirtmektedirler. Bu kimlik boyutları Day ve Kington (2008) tarafından,

(1) Mesleki kimlik boyutu iyi bir öğretmenin ne olduğuna ilişkin sosyal beklentileri ve eğitimsel olarak ideal öğretmeni yansıtır. İyi bir öğretmeni neler oluşturduğuna dair uzun vadedeki politik ve sosyal eğilimlere açık bir boyuttur.

(2) Belirli bir okul, bölüm veya sınıfta yer alan sosyal olarak konumlandırılmış kimlik boyutu belirli bir bağlamda yer alır ve öğrenci davranışları, okul düzeyi gibi yerel koşullar ile liderlik, destek, geri bildirimden etkilenebilir.
(3) Kişisel kimlik boyutu öğretmenin okul dışındaki hayatını ifade eder, aile ve sosyal rolleriyle ilişkilidir. Bu kimlik boyutu baba, oğul, partner gibi unsurları içerebilir. Geri bildirim aileden ve arkadaşlardan gelir ve bireyin kimlik duygusu adım dışı olabileceğinden genellikle gerilim kaynakları haline gelir (s.11) şeklinde sıralanmakta ve açıklanmaktadır.

Duru (2006)'ya göre popüler kültür, okullarda öğrenci olarak deneyimler, öğretmen eğitim programları ve işyeri koşulları öğretmen kimliklerini etkileyen en önemli faktörlerdir. Benzer bir ifadeyle Weber ve Mitchell (1995)'e göre öğretmen kimliğinin oluşumu filmler, kitaplar, TV programları ve dergi gibi popüler kültür aracılığıyla okul deneyimlerinden önce başlamaktadır (Akt, Duru, 2006). Öğretmen adayları, öğrenim hayatları boyunca karşılarına çıkan öğretmenlerinin olumlu ve olumsuz yanlarını göz önünde bulundururarak deneyimleriyle iyi bir öğretmen nedir ve nasıl olmalı sorularıyla ilk kimliklerini oluştururlar. Duru (2006) bu kimlik oluşturma sürecinin çoğunlukla öğretmen adaylarının yaşadıkları kültürün egemenliğinde olduğunu savunmaktadır. İş yerinde, yeni öğretmenler sadece ön bilgilerini, inançlarını ve tutumlarını incelemek, değerlendirmek ve biriktirmekle kalmaz, aynı zamanda iş yerlerinin kurumsal yapılarını da öğrenirler. Ayrıca okulun kurumsal özellikleri, öğretmen ve idareci, öğretmenler ve öğrenci, öğretmen ve öğretmen, öğretmen veli arasındaki etkileşim yeni öğretim algıları oluşturmasını sağlamaktadır (Duru, 2006).

Öğretmen mesleki kimliği konusunda konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde, öğretmen olma motivasyonunun, özyeterlik inançlarının, sorumluluk duygusunun, öğretime bağlılık ve uzmanlık algısının öğretmen meslek kimliğini oluşturan bileşenler olarak incelendiği çalışmaların olduğu görülmektedir (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000; Bennet ve Chong, 2017; Berger ve Lê Van, 2018; Canrinus ve diğerleri, 2012; Rozati, 2017). Bu çalışmalara ilave olarak Berger ve Lê Van (2018) özellikle öğretmenlik mesleğinin neden seçildiği (öğretmen olma motivasyonu), bireyin meslekteki yeterliğini nasıl algıladığı (öz-yeterlik inançları), kişinin mesleğe yüklediği ahlaki değerler (sorumluluk duygusu), bir profesyonel olarak mesleğini nasıl icra ettiği ve uzmanlık alanı hakkında kendini

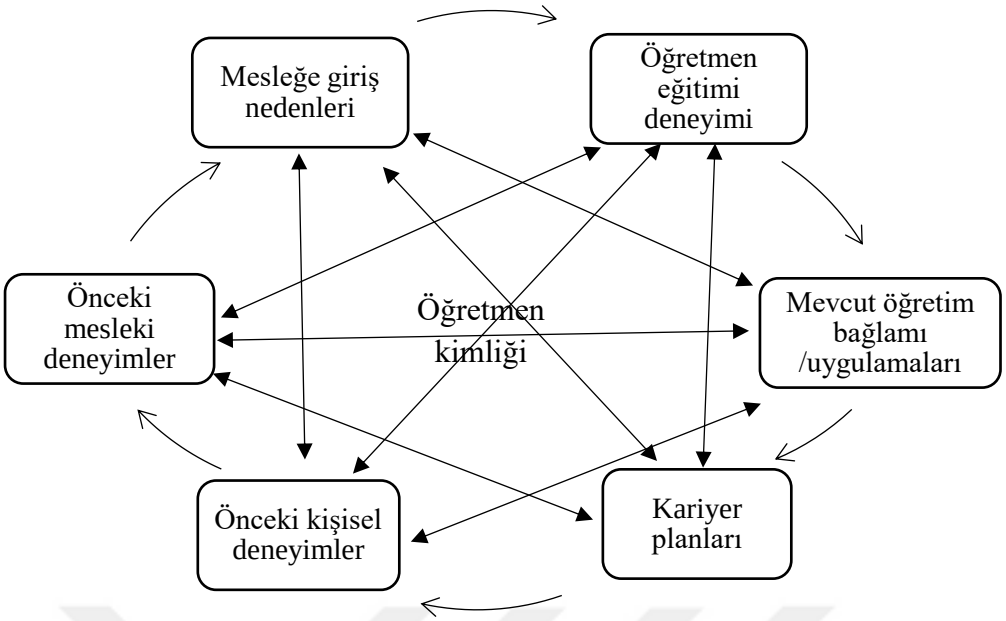
değerlendirmesi gibi bileşenler kimliğin belirgin ve tamamlayıcı yönlerini temsil etmekte olduğunu belirtmektedirler.

Kendimizi algılama şeklimiz, eylemlerimizi ve seçimlerimizi etkileyeceği için öğretmenlerin mesleki kimliğini anlamak, mesleki karar alma, motivasyon, iş doyumu, duygu ve bağlılık gibi mesleki yaşamlarının temel yönlerini kavramak için önemlidir (Hong, 2010). Bu nedenle Mesleki kimlik algısı öğretmenlerin özyeterlik, motivasyon, işe bağlılık ve iş memnuniyetlerine etki edeceği için etkili bir öğretmen olmakta anahtar bir kavramdır (Flores ve Day, 2002). Mesleki kimlik, çeşitli bağlamlarla devam eden etkileşimlere dayanarak öğretmenlerin kendilerini nasıl öğretmen olarak gördükleri ile ilgili olup Kelchtermans (2009), Canrinus ve diğerleri (2012) bu etkileşimlerin öğretmenlerin iş doyumu, mesleki bağlılık, özyeterlik ve motivasyon düzeyindeki değişimler ile ortaya çıktığını ifade etmektedirler Ayrıca Canrinus ve diğerleri (2012) öğretmenlerin benlik imajı ve benlik saygısı tanımlarının öğretmenlerin mesleki kimliğini anlamalarının bir göstergesi olarak algılanan öğretmenlerin özyeterlikleri ve motivasyonları ile yakından ilgili olduğunu savunmaktadırlar. Bu bağlamda Canrinus ve diğerleri (2012)'ye göre öğretmen mesleki kimlik algısı, öğretmenlerin özyeterlikleri, iş doyumları, motivasyonları ve mesleki bağlılıkları gibi faktörlerin bir araya getirilerek incelenmesini gerekli kılmaktadır. Aynı şekilde Day, Kington, Stobart ve Sammons (2006)'ya göre kişinin mesleki kimliği meslekteki amacını, özyeterliğini, motivasyonunu, işe bağlılığını, iş tatminini ve işteki verimliliğini etkilemektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin iş tatmini, mesleki bağlılık, öz yeterlik ve motivasyon düzeyindeki değişim, öğretmen kimliğini algılama açısından için önemli olarak tanımlandığı görülmektedir.

Hanna ve diğerleri (2019)'un öğretmen kimliğin alt alanlarını araştırdıkları çalışmalarında benlik algısının, motivasyonun, görev algısının ve iş tatmininin öğretmen kimliğinin şekillenmesini sağlayan etkenler arasında olduğunu belirtmektedirler. Bu etkenlere ek olarak Rozati (2017) çalışmasında öğretmen özyeterlik ve öğretmen kimliğinin birbiriyle pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmış ve bu sonuç özyeterlik inanç düzeyindeki artışın mesleki kimlik algısına da bağlı olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla öğretmen kimlik gelişim süreci içerisinde öğretmen eğitimi programlarının etkililiğinin yanı sıra öğretmen adaylarının motivasyonlarını ve öğretmenlik özyeterlik inançlarını inceleyerek bunları

öğretmen kimliği düzeyleri ile ilişkilendirmek öğretmen eğitimi ve öğretmen kimliği konularına önemli katkılarda bulunabileceğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri sadece öğretimin pratik ve duygusal yönlerinden ve öğretmenlerin kişisel yaşamlarından değil, aynı zamanda kişisel katılım ile öğretmenlerin özyeterliklerini artıran önemli özellikler olan sosyal, kültürel ve eğitim durumları arasındaki ilişkilerden de oluşur (Day ve diğerleri, 2006). Bu ilişkileri Olsen (2008)'in Şekil 2.1'de ayrıntılı bir şekilde ifadelendirdiği görülmektedir. Şekil 2.1 incelendiğinde öğretmen kimliğinin bileşenlerine ait kutucukların her biri, bir öğretmenin geçmişinin, bugününün ve geleceğinin nasıl birbirine bağlı olduğunu bütünsel ve döngüsel bir şekilde ifade etmektedir (Olsen, 2008). Bu bağlamda Olsen (2008) Şekil 2.1'in bütünsel ve döngüsel olma özelliklerinin, kişisel ve profesyonel boyutun ayrılmaz bir parçası olduğunu, bağlam ve benliğin bir etkileşim içerisinde olduğunu ve öğretmen bileşeninin her birisinin ayrı ayrı ilişki içerisinde olduğunu ayrıntılı bir biçimde göstermesi ve vurgulaması açılarından önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan Şekil 2.1 incelendiğinde, öğretmen meslek kimliğini öğretmenin öğretmenlik mesleğine giriş nedenleri, öğretmen eğitimi deneyimi, mevcut öğretim uygulamaları, kariyer planları, daha önceden sahip olduğu kişisel ve mesleki deneyimlerinin ve bunların bileşenlerinin oluşturduğu, sözü edilen öğretmen meslek kimliği bileşenlerin her birisinin birbiriyle ilişkili olduğu ve doğrudan öğretmenin öğretmenlik mesleği kimliğine etki ettiği görülmektedir.



Şekil 2.1. Dinamik, bütünsel bir etkileşim olarak öğretmen kimliği (Olsen, 2008)

Özetle öğretmen kimliğini oluşturan etmenler incelendiğinde, bu etmenlerin bireyin kişisel, psikolojik, sosyal özellikleri ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmek mümkündür. Öğretmen adayının bireysel özellikleri, eğitim öğretim sürecinden, sosyal çevresiyle ilişkilerine kadar yaşantıları onun öğretmen kimliğinin oluşmasına katkı sağlayan faktörler olarak adlandırılabilir. Ayrıca öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine giriş nedenleri, meslek öncesi deneyimleri, mevcut sınıf içi öğretim uygulamaları ve öğretmenlik mesleğindeki kariyer planları da meslek kimliğini oluşturan etmenler olarak görülebilir. Bu sebeple tüm bu etmenler göz önünde bulundurulduğunda öğretmen meslek kimliğini oluşturan etmenlerin doğrusal bir şekilde öğretmen adayının ve öğretmenin kişisel ve mesleki hayatında yer aldığını söylemek mümkündür.

2.1.2 Özyeterlik Kavramı

Özyeterlik kavramının tanımı ile ilgili olarak konu alanı ile ilgili literatür (Arseven, 2016; Kotaman, 2008; Ögelman, 2016; Senemoğlu, 2018; Yıldırım ve İlhan, 2010) incelendiğinde özyeterlik kavramının Türkçede farklı şekillerde ifadelendirildiği görülmektedir. Bu bağlamda özyeterlik kavramının, Türkçeye "yetkinlik beklentisi", "öz-yeterlik beklentisi", "öz-yeterlik inancı", "öz-yeterlik algısı", "öz-yetkinlik", "öz-yeterlik" olarak çevrildiği görülmekle birlikte (Tabancalı ve Çelik, 2013), özyeterlik kavramının, konu alanı ile ilgili literatür (Arseven, 2016; Kotaman, 2008; Ögelman, 2016; Senemoğlu, 2018; Yıldırım ve

İlhan, 2010) incelendiğinde genel olarak algılanan özyeterlik (Perceived Self Efficacy) ve özyeterlik inancı şeklinde ifadelendirildiği görülmektedir. Bu çalışma kapsamında ise "Self-efficacy" ifadesi konu alanı ile ilgili literatürdeki yaygın kullanımı ile benzer olarak "özyeterlik" şeklinde kullanılmıştır.

Konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde özyeterlik kavramının özellikle eğitim ile ilgili araştırmalarda dikkate değer ve sıklıkla çalışılan bir konu olduğu söylenebilir. Özyeterlik kavramı Albert Bandura (1977)'nin "Psychological Review" dergisindeki "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" adlı makalesinde tanımlandıktan sonra başta psikoloji olmak üzere sosyoloji, sağlık, eğitim gibi alanlarda yaygın bir şekilde araştırılan bir konu olmuştur. Özyeterlik kavramı Bandura (1986)'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramına (social cognitive theory) dayalı olarak geliştirilen bir kavramdır. Bu bağlamda sosyal bilişsel öğrenme kuramında davranış ve bilişsel kavramlar bir arada sunulmakla birlikte bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin birbirini etkileyecek şekilde etkileşimde olduğu görülmektedir (Bandura, 1977). Bandura (1977)'ye göre bireyin gözlem yaparak öğrenme süreci, bireyin çevresinde bulunan diğer bireyleri sadece taklit etmesi durumunu kapsamamakla birlikte çevresinde gerçekleşen durumları, olayları bilişsel bir süzgeçten geçirmesiyle oluşmaktadır. Ayrıca sosyal bilişsel öğrenme kuramında bireyin davranışlarının anlaşılmasında bilişsel süreçlerin önemi vurgulanmakta olup sosyal bilişsel öğrenme kuramı perspektifinden bakıldığında bireyin işlevinin, kişisel, davranışsal ve çevresel etkilerin dinamik bir etkileşiminin ürünü olduğu söylenebilir (Pajares, 2002). Bu düşüncelerden hareketle Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenmenin, davranışın, bilişsel, kişisel ve çevresel faktörlerin karşılıklı olarak birbirlerini etkilediği sosyal bir bağlamda gerçekleşmekte olduğu çıkarımı yapılabilir.

Bandura (1986)'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilen özyeterlik kavramı, "bireyin ileriye dönük, olası durumları yönetmek ve organize etmek için bireyin kendi kapasitesine dair inançları" şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1997, 2). Bu tanımdan hareketle Pajares (2002) bireylerin özyeterlik algılarının, onların sahip oldukları bilgi ve becerilerle ne yaptığını belirlemeye yardımcı olduğunu ifade etmekle birlikte bireylerin davranış şekillerinin, gerçekte başarabildiklerinden daha çok bireylerin yetenekleri hakkında sahip oldukları inançları ile daha iyi tahmin edilebilir olacağını belirtmektedir.

Bunun sonucu olarak Pajares (1996) bireylerin yeteneklerinin ve çabalarının sonuçları hakkındaki inançlarının, davranış biçimlerini güçlü bir şekilde etkilemesinden dolayı bireylerin bilgilerinin, becerilerinin ve önceki başarılarının genellikle sonraki başarıların bireylerin inançlarıyla karşılaştırıldığında daha zayıf belirleyicisi olduğunu ifade etmektedir.

Bu arada Maddux (2002), Bandura (1977)'nin özyeterlik kavramını algılanan yeterlik şeklindeki tanımlamasının, özyeterlik kavramının nasıl geliştiğini, birey davranışlarını nasıl etkilediğini geniş ve açık bir kuram içinde sunmasının birçok alanda çalışmalar yapan araştırmacıların dikkatini çektiğini belirtmektedir. Nitekim özyeterlik ile ilgili literatürdeki araştırmalar (Born ve Clark, 1999; Dellinger ve diğerleri, 2008; Kotaman, 2008; Ögelman, 2016; Senemoğlu, 2018; Stajkovic ve Luthans, 2003) özyeterlik kavramına dair Bandura (1977)'nin özyeterlik tanımlamasına benzer sonuçların elde edildiğini ve özyeterliğin bilişsel, sosyal bağlam, psikoloji, inanç gibi farklı boyutlarının vurgulandığını göstermiştir. Örneğin Bong ve Clark (1999)'un özyeterliği temel olarak bireyin bilişsel olarak algılanan kapasitesi ve kendi yetkinlik değerlendirmeleri olarak tanımladığı görülürken Stajkovic ve Luthans (2003) özyeterlik kavramını bir bireyin belirli bir görevi, belirli bir bağlamda yerine getirme becerisi hakkındaki inancını (güvenini) ifade etmekte olup bu psikolojik yapının, bireylerin çevreyi etkileme ve eylemleri yoluyla istenen sonuçları üretme yeteneklerine olan inançları yoluyla davranışlarının kontrolü ile ilgilendiğini vurgulamaktadırlar. Özyeterlik kavramının tanımı ile ilgili olarak Dellinger ve diğerleri (2008) özyeterlik inançlarının göreve ve duruma özgü olduğunu savunmakla birlikte dolayısıyla, özyeterlik inançlarının bağlama özgü olarak aktif ve öğrenilmiş bir inançlar sistemi olarak tanımlamaktadırlar.

Dellinger ve diğerleri (2008)'in özyeterlik tanımlarından farklı olarak Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy (2004) özyeterliği "Ben (öğrenci ya da öğretmen) ya da biz (topluluk) belirtilen görevleri yerine getirmek amacıyla ihtiyaç duyulan düşünce ve eylem planlarını düzenleyebilir miyim/ miyiz?" sorusuna verilecek cevap olarak açıklamaktadırlar (s.3). Diğer taraftan Senemoğlu (2018) özyeterliği "Bireyin farklı durumlarda baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışı, inancı, kendi yargısı" olarak tanımlamaktadır (s.234). Yukarıda yapılan özyeterlik tanımlarına benzer şekilde Ögelman (2016) özyeterlik kavramını "kişinin becerilerini davranışa dönüştürmesiyle ilgili

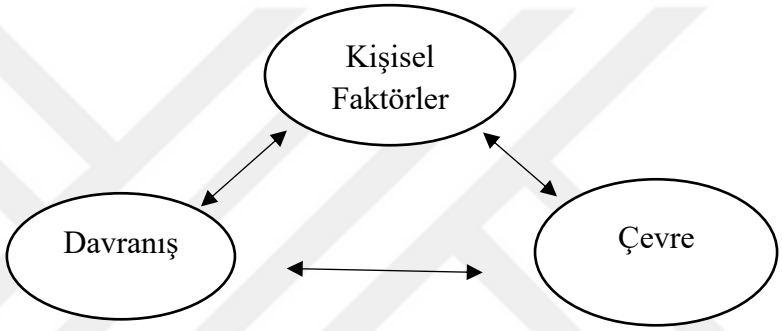
yeterliğini değerlendirebilmesi" olarak açıklamaktadır (s.129). Kotaman (2008) ise özyeterliği belirli bir alana ve göreve dönük özelleşmiş inanç olarak tanımlamakta ve özyeterliğin bir becerinin kazanılma veya bir öğrenmenin gerçekleşme sürecinde ve sonrasında uygulama aşamasında önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedir.

Özyeterlik kavramının yukarıda yapılan tanımlarından hareketle özyeterlik kavramında bireyin yeteneğinin değil inancının ön planda olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda Bandura (1997) "Özyeterlik algısının bireyin sahip olduğu becerilerin miktarıyla ilgili değil, çeşitli koşullar altında bireylerin sahip oldukları ile neleri yapabileceklerine ilişkin inançları ile ilgili" olduğunu belirtmektedir (s. 37). Bu açıdan incelendiğinde konu ile ilgili Arseven (2016) ve Yıldırım ve İlhan (2010)'un görüşleri ile Bandura (1997)'in görüşlerinin benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu çerçeve içerisinde Arseven (2016) bireyin kendini yeterli hissetmesi söz konusu olduğunda davranışları yerine getirme durumunun yüksek olduğunu, yetersiz hissettiğinde ise davranışları yerine getirme ihtimalinin düşük olduğunu vurgularken Yıldırım ve İlhan (2010) ise özyeterlik inancının yetenekli olmakla ilgili olmadığını bunun yerine bireyin kendi potansiyeline olan güvenini ifade ettiğini savunmaktadırlar. Diğer bir deyişle yukarıda belirtilen düşüncelerden hareketle özyeterlik kavramının bireylerin yeteneklerini temsil etmediğini söylemek mümkündür.

Bandura tarafından sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilen ve bireylerin davranışa yönelmesinde önemli bir paya sahip olan özyeterlik kavramı sosyal ve bilişsel olmak üzere iki boyutla ele alınabilir. Bu bağlamda özyeterlik kavramı sosyal ve bilişsel bakış açılarıyla incelendiğinde, bireyin bir işi başarma yeteneğini etkileyen temel faktörler hakkında bir açıklama sunduğu görülmektedir (Bandura, 1977). Genel bir çerçeveden bakıldığında ise Stajkovic ve Luthans (2003)'ün belirttikleri gibi sosyal bilişsel teoride bulunan sosyal boyut, bireyin düşüncesinin ve davranışının büyük bir bölümünün bireyin içinde yaşadığı çevresel faktörlerden etkilendiğini açıklarken bilişsel boyut ise bireyin edindiği ve sahip olduğu bilişsel süreçlerin bireyin motivasyonunda ve davranışında etkili olduğunu göstermektedir.

Diğer taraftan Bandura (1989) bireylerin davranışları ve içinde yaşadıkları sosyal çevreleri arasındaki çift taraflı etkileşimin ise bireylerin çevrelerinin ürünü hem de kaynağı olduğunu vurgulamaktadır. Şekil 2.2'de belirtildiği gibi bireyin davranışının, birey ve çevre arasındaki dinamik etkileşimin sonucu olarak meydana

geldiği görülmektedir (Bandura, 1997). Bu bağlamda özyeterlik bireyin gerçekleştirdiği bir davranışın, sahip olduğu düşünceleri ve içinde yaşadığı sosyal çevreyi etkileyerek davranış, düşünce ve sosyal çevre bileşenlerinden etkilenmektedir (Bandura, 1989). Benzer bir biçimde Dellinger ve diğerleri (2008)'e göre kişisel faktörler ve çevre davranışları etkilemekte, çevre, davranışlardan ve kişisel faktörlerden etkilenmekte ve son olarak da kişisel faktörler davranışlardan ve çevreden etkilenmektedir. Bu düşüncelerden hareketle bireylerin özyeterlik inançlarının, bireylerin içinde yaşadıkları çevresel bağlamlarda gelişirken bireylerin sahip oldukları bilgi ve davranışları etkilediğini söylemek mümkündür.



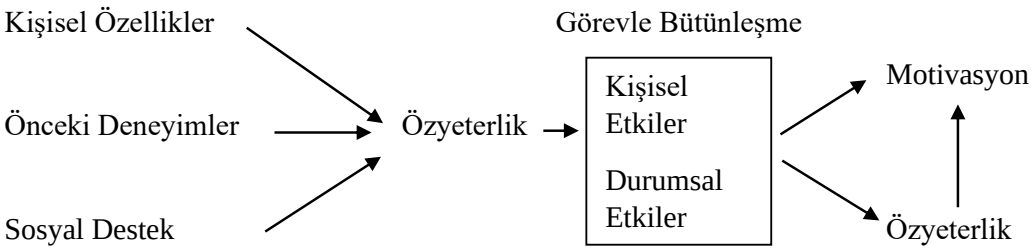
Şekil 2.2. Sosyal bilişsel kuramda karşılıklı etkileşim (Bandura, 1989)

Özyeterlik kavramında bireyin neleri yapabileceğine dair inancının önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Bandura (1995) özyeterliğin bireylerin sahip oldukları bilgi miktarını dikkate almayıp bunun yerine bireylerin sahip oldukları gerçek yetenekleriyle ilişkili olarak bir dizi görevi nasıl etkili bir şekilde tamamlayabileceklerinin değerlendirilmesi süreciyle ilgilendiğini ifade etmektedir. Bandura (1995)'in bu görüşüne benzer ve bu görüşü destekleyici biçimde Stajkovic ve Luthans (2003) ise bireylerin davranışa yönelmeden önce yetenekleri hakkındaki bilgilerini değerlendirme ve bütünleştirme eğiliminde olduklarını belirtmektedirler.

Özyeterlik inancı konusunda diğer bir önemli konu ise özyeterliğin davranış üzerindeki etkisidir. Özyeterlik inancının bireyin davranışları üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda Pajares (2002) bireylerin sahip oldukları özyeterlik inançlarının bireylerin bir davranış için ne kadar çaba göstereceklerini, o davranışı gerçekleştirirken engellerle ve olumsuz durumlarla karşılaştıklarında ne kadar süre dayanacaklarını belirlemeye yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Pajares (2002)'nin görüşlerinin Bandura (1989, 2006)'nın

görüşleri ile desteklendiği görülmektedir. Bu bağlamda Bandura (1989) bireylerin özyeterlik inançlarının, bireylerin engelleri nasıl aştığı ve hedeflere nasıl ulaştığı ile ilgili düşüncelerini, davranışlarını ve motivasyonlarını şekillendirmekte olup bireyin sahip olduğu yeteneklerine olan inancı ne kadar güçlü olursa, çabalarının o kadar fazla ve kalıcı olabileceğini öne sürmektedir. Benzer bir biçimde Bandura (2006) özyeterlik inancının, insanların kararsız ya da stratejik; iyimser ya da kötümser bir şekilde düşünüp düşünmediklerini etkilediğini savunmaktadır. Yukarıdaki görüşler çerçevesinde özyeterlik inancının bireylerin düşünme, hissetme ve kendilerini motive etme durumlarını belirlemekte olduğu söylenebilir.

Yukarıda ifade edilen özyeterliğin bireyin davranış değişikliğindeki rolü Schunk (1995) tarafından Davranış Başarı Modeli olarak adlandırılan modelde daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Şekil 2.2.'de gösterilen bu modele göre bireyler bir göreve başlamadan önce öğrenme ve etkinlikleri gerçekleştirmede önceki deneyimlerinin bir fonksiyonu olarak ya da yetenekler ve tutumlar gibi kişisel özellikleri nedeniyle sahip oldukları özyeterlikleri bakımından farklılık gösterirler. Başlangıçtaki birey tarafından sahip olunan özyeterlik inancı ayrıca bireyin çevresinden aldığı destekle de değişebilir. Birey göreve odaklandıkça durum belirleyici faktörlerin yanında hedef belirleme, bilgi işleme gibi kişisel etkenlerden de etkilenir ve bireyler bu faktörlerden ne kadar iyi performans gösterdiklerine ilişkin belirli ipuçlarını elde ederler. Bireyler yeterli bir şekilde performans gösterdiklerini veya daha yetkin olduklarını algıladıkları zaman motivasyonları ve özyeterlik inançları artar.



Şekil 2.3. Davranış başarı modelinde özyeterliğin rolü (Schunk, 1995)

Schunk (1995) tarafından geliştirilen davranış başarı modelindeki bilgiler ve açıklamalar ışığında bireylerin kişisel özelliklerinin, yaşantılarının ve içinde yaşadıkları çevrelerinin bireylerin özyeterlik inançlarını şekillendirmelerinde etkili

olduğu çıkarımı yapılabilir. Bunun bir sonucu olarak birey bir göreve yönlenmeden önce sahip olduğu özyeterlik inancıyla o görevi başarıp başaramayacağı hakkında belli bir fikir sahibi olabilir ve başarıyla tamamlanan her görev ise bireyin motivasyonunun artmasına yardımcı olabilir.

Yukarıda Schunk (1995) tarafından geliştirilen ve açıklanan davranış başarı modelinde belirtildiği gibi özyeterlik ile ilgili önemli konulardan bir tanesinin de bireyin bir davranışı gerçekleştirmek için bireyin sahip olduğu motivasyonu olduğunu söylemek mümkündür. Bandura (1993)'e göre özyeterlik inancı bireyin motivasyonu ile ilgili süreçlerinde oldukça önemli bir kavramdır. Bireylerin bir görevi gerçekleştirmeye yönelik sahip oldukları motivasyon düzeylerinin yüksek olabilmesi için kendi yeterliklerine dair inançlarının da yüksek olması gerektiğini söylemek mümkündür. Bu yüzden özyeterlik genellikle motivasyonun bir bileşeni olarak görülebilmektedir (Ciani ve diğerleri, 2008). Diğer taraftan Bandura (1986) bireylerin arzulanan davranışları oluşturabileceklerine ve istenmeyen durumları ortadan kaldırabileceklerine inanmadıkça harekete geçmek için çok az isteğe sahip olduklarını ifade etmektedir. Dolayısıyla bir görevi yerine getirmeye yönelik bireyin sahip olduğu kapasitesine ve yeteneğine ilişkin inançları, o işi devam ettirme ve başarıyla tamamlama durumuna doğrudan etki ettiği söylenebilir.

Bireyin davranışlarında önemli bir etkiye sahip olan özyeterlik konusunda bireyler gösterdiği özyeterlik inanç düzeyine göre özyeterliği düşük olan bireyler ve özyeterliği yüksek olan bireyler olmak üzere ikiye ayrılabilir. Buna göre özyeterliği yüksek ve düşük olan bireyler arasında farklılıklar gözlenmektedir. Bandura (1994) tarafından özyeterliği yüksek olan bireylerin özelliklerinin karşılaştıkları zor görevlere kaçınmaları gereken birer tehdit değil, üstesinden gelinmesi gereken zorluklar olarak yaklaşmaktadırlar, belirledikleri hedefler zorlayıcıdır ve hedeflere bağlılıkları devamlıdır, başarısızlık karşısında çabalarını artırırlar ve sürdürürler, başarısızlık durumunda özyeterlik inançlarını çok kolay bir biçimde geri kazanırlar, yaşadıkları başarısızlıkları yetersiz çabaya ya da yetersiz bilgi ve beceriye bağlarlar, tehdit edici durumlarla karşılaştıklarında bu durumları kontrol altına alacaklarına dair inançları tamdır, şeklinde ifade edilmekteyken Bandura (1994) özyeterlik inancı düşük olan bireylerin aşağıda belirtilen şu özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir:

1. Zor görevleri bir tehdit olarak görüp onlardan kaçınırlar,
2. Hedeflerini düşük tutar ve hedefe bağlılıkları zayıftır,

3. Zor görevlerle karşılaştıklarında, kişisel eksikliklerine, karşılaşacakları engelleri nasıl aşacaklarına ve başarılı bir şekilde nasıl performans göstereceklerine odaklanmak yerine her türlü olumsuzluk üzerine odaklanırlar,
4. Çabalarını hemen sonlandırma ve pes etme eğilimindedirler. Başarısızlık veya olumsuzluktan sonra özyeterliklerini geri kazanmak oldukça zordur,
5. Performanslarındaki yetersizliği yeteneklerindeki yetersizlik olarak gördükleri için yeteneklerine olan inançlarını çok çabuk kaybederler.

Özyeterlik inancı kavramıyla ilgili bu bölümde yer alan açıklamalar doğrultusunda özyeterlik inancının bireyin çeşitli durumlar karşısında nasıl davranacağını, kendi performansını kullanabilmek için ön koşul olarak görülen uygun etkinlikleri oluşturmayı, bir görevi başarmaya yönelik yeterliği hakkındaki kendisini algılayışı, kendisine ilişkin inancı ve yargısı olarak açıklamak mümkündür. Özyeterlikte önemli özelliklerden bir tanesinin özyeterliğin bireyin yeteneklerini temsil etmeyip aksine bireyin yeteneklerine olan inancını yansıtması olduğu söylenebilir. Bunlara ek olarak özyeterliğin bireyleri belli bir davranışı gerçekleştirmek için harekete geçiren içsel güçlerden biri olduğunu, bireyin motivasyonu ile ilişki olduğu ve bireyin davranışı üzerinde etkisinin bulunduğu ve bireylerin sahip oldukları özyeterlik inanç düzeyleri bakımından yüksek özyeterlik inancına sahip ve düşük özyeterlik inancına sahip bireyler olarak iki grup altında incelenebileceği söylenebilir.

2.1.2.1 Özyeterlik İnancının Kaynakları

Bireyin sahip olduğu özyeterlik inancının farklı kaynaklardan elde edinilerek oluştuğu ifade edilebilir. Konu alanı ile ilgili literatür (Bandura, 1977, 1994, 1995) incelendiğinde bireylerin özyeterlik inancının doğrudan deneyimlenen yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözlü ikna ve fizyolojik ve psikolojik durum şeklinde dört temel kaynağa dayandığı görülmektedir. Bu dört ana bilgi kaynağı temel özellikleriyle birlikte aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Doğrudan deneyimlenen yaşantılar/ Ustalık deneyimleri

Performans başarıları olarak da adlandırılan ustalık deneyimleri, doğrudan ve kişisel eylem yoluyla hedeflere ulaşmayı içermektedir. (Morris ve diğerleri, 2017). Bireyin deneyimlerinin ön planda tutulduğu doğrudan deneyimlenen yaşantılar kaynağı ile ilgili olarak Bandura (1994) güçlü bir özyeterlik algısı

yaratmanın en etkili yolunun bireyin deneyim kazanması aracılığıyla gerçekleştiğini belirtmektedir. Benzer bir biçimde Pajares (2002) bireylerin davranışlarının sonuçlarını yorumlama süreçlerinin ve bu sonuçlara ilişkin yorumlarının onların özyeterlik algılarını oluşturmalarında yardımcı olduğunu ve doğrudan deneyimlenen yaşantılar kaynağının özyeterlik inançlarının oluşmasında en etkilisinin olduğunu savunmaktadır.

Doğrudan deneyimlenen yaşantılar özyeterlik inanç kaynağıyla ilgili yukarıdaki ifadelerden hareketle bireylerin deneyimleri ve bu deneyimleri değerlendirme süreçlerinin özyeterlik konusunda oldukça önemli olduğu görülebilir. Bu konuda Tarkın ve Uzuntiryaki (2012)'nin daha ayrıntılı bir şekilde açıklama sundukları görülmektedir. Bu bağlamda Tarkın ve Uzuntiryaki (2012) bireydeki özyeterlik inancının artmasını sağlayan faktörün başarılı deneyimlerin kendisi değil bu deneyimler sonucu bireyde bilişsel olarak oluşan karar verme ve değerlendirme sürecinin olduğunu savunmaktadırlar. Bununla ilişkili Bandura (1977) bilişsel olarak deneyimlenen bu süreçte başarıların, bireyin özyeterlik inancında sağlam bir temel oluşturduğunu, başarısızlığın ise özellikle özyeterlik inancı oluşmadan önce ortaya çıkarsa bu inancı zayıflattığını ifade etmektedir. Bu nedenle özyeterlik inancının güçlenmesinde bireyin başarılarının önemli bir rolü olduğu ve özyeterlik inançlarının başarısızlık sonucu kolayca zayıflayabileceği sonucuna ulaşılabilir. Buna ek olarak üstlenilen görevin sonucu deneyimlenen başarıların ya da başarısızlıkların bir sonraki görev için kişinin özyeterlik inancını etkileyebileceği de söylenebilir. Bu durumla ilgili olarak Bandura (1977)'nin yukarıda belirtilenleri desteklediğini söylemek mümkündür. Bu çerçevede Bandura (1977) tekrarlanan başarı ile güçlü özyeterlik beklentileri geliştirildikten sonra, zaman zaman yaşanan başarısızlıkların olumsuz etkisinin azalmasının olası bir durum olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla güçlü bir özyeterlik algısının olumsuz durumlar karşısında da bireyi başarma yönünde daha fazla çabalamaya yönlendirdiğini söylemek mümkündür.

Dolaylı yaşantılar

Bandura (1995) özyeterliği oluşturmanın ve güçlendirmenin ikinci etkili yolunun sosyal modellerin sağladığı deneyimlerden geçmekte olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla sosyal öğrenme kuramının önemli bir parçası olan çevre

ve gözlemleyerek öğrenme, özyeterlik algısında kendisini göstermektedir (Arseven, 2016). Buna karşılık Pajares (2002) dolaylı yaşantılar bilgi kaynağının, özyeterlik inançlarının oluşmasına yardımcı olma konusunda doğrudan deneyimlere göre daha zayıf olduğunu savunmakla birlikte bireylerin yetenekleriyle ilgili şüphe duydukları durumlarda ya da belirli bir görevle ilgili daha az deneyime sahip oldukları durumlarda, dolaylı yaşantılar kaynağının bireyler için daha güvenilir bir özyeterlik inanç kaynağı olabileceğini öne sürmektedir**.** Ayrıca Bandura (1994) bireylerin deneyim olarak kendileri ile benzer özelliklere sahip bireylerin deneyimlerini gözlemleyerek başarılı veya başarısız oldukları görevleri gözlemlemeleri sürecini, bu gözlemlerden gözlemleyen bireyin de benzer görevlerde başarabilecek yeterliğe sahip olabilecekleri konusunda inançlarını artırdığını dile getirmektedir. Buna karşılık Bandura (1994) bireyin gösterdiği yoğun çabaya rağmen diğer bireylerin başarısız olduklarını gözlemlemesinin, bireyin kendi etkinliklerine ilişkin kararlarını ve çabalarını engelleyebileceğini dile getirmektedir. Sonuç olarak bireylerin kendi davranışlarını yorumlamalarının ve diğer bireylerin deneyimlerini gözlemlemelerinin sonucunda özyeterlik inançlarını oluşturduklarını ve geliştirdiklerini söylemek mümkündür.

Sözel ikna

Belirli bir görev öncesinde, görevi başaracağına ilişkin sözel olarak dönütler verilen bireylerin görevi başaracaklarına dair kendilerine güvenmeleri söz konusu olabilir. Bireylerin bu sözel ikna süreciyle ilgili olarak Bandura (1994, 1995) kendilerine verilen bir görevi başarma yeterliğine sahip olduklarına dair sözel olarak ikna edilen bireylerin, verilen görev ile ilgili daha fazla çaba harcama ve bu çabayı sürdürme eğilimi içine girmekte olduğunu vurgulamaktadır. Diğer bir ifadeyle Bandura (1994, 1995) algılanan özyeterlikte ikna edici artışların, insanları başarılı olmak için yeterince çabalamaya yönlendirdiğini, bireyin kendini onaylayan inançlarının ve becerilerinin özyeterlik algısının gelişimini sağladığını savunmaktadır. Sözü edilen bu durumu destekleyici nitelikte Arseven (2016) gerçek durumla bağdaşmayan sözel iknaların, bireyin göstereceği tüm çabaya rağmen başarsızlıkla sonuçlanacağı için bireyin özyeterlik inancının düşmesine sebep olabileceğini ifade etmektedir. Bu konuda Arseven (2016) ve Bandura (1994, 1995) ile benzer biçimde Pajares (2002) olumlu yönde yapılan sözel iknaların bireyi

cesaretlendirdiğini ve özyeterlik inancını geliştirebildiğini, olumsuz bir şekilde yapılan sözel iknaların özyeterlik inançlarını zayıflatabileceğini öne sürmektedir.

Fizyolojik ve psikolojik durum

Kaygı, stres, depresyon, mutluluk gibi bireyin içinde bulunduğu olumlu veya olumsuz psikolojik duygu durumları, bireyin özyeterlik algısını etkileyebilmektedir (Bandura, 1995). Benzer bir şekilde bireylerin fizyolojik özelliklerin de özyeterlik algısının yüksek ya da düşük olmasında önemli bir paya sahip olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda Pajares (2002) bireylerin kendi düşünce ve duygularını değiştirme yeteneğine sahip oldukları için gelişmiş özyeterlik inançlarının fizyolojik durumlarını güçlü bir şekilde etkileyebileceğini ileri sürmektedir ve bu nedenle bireyin özyeterlik inançlarını artırmak için fiziksel ve duygusal durumlarını geliştirmek, olumsuz duygusal ve fiziksel durumları azaltmak gerektiğini savunmaktadır. Bu arada Bandura (1995) önemli olan bireyin duygusal ve fiziksel durumlarının yoğunluğunun değil bu duygu durumlarının birey tarafından nasıl algılandığı ve yorumlandığı olduğunu ifade etmektedir. Bahsedilen algılama ve yorumlama sürecinde, Bandura (1995) özyeterlik inançları yüksek olan bireylerin, duygusal uyarılma durumlarını görevlerini gerçekleştirmek için kolaylaştırıcı bir etken olarak görürlerken özyeterlik inançları düşük olan bireylerin ise sahip oldukları duygusal durumlarının verilen bir görevi gerçekleştirmede zayıflatıcı olarak yorumladıklarını ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle olumsuz duygusal durumlarının kaynağını kişisel yetersizlikler olarak algılayan bireyler, özyeterlik inancı düşük bireyler olarak nitelendirilirken olumsuz duygusal durumları herkesin yaşayabileceğine inanan bireylerin özyeterlik inançlarının yüksek olduğu çıkarımı yapılabilir. Yine benzer bir biçimde bireylerin duygusal durumlarını vurgulayan Pajares (2002)'ye göre bireyler belirli bir görevi gerçekleştirmeden önce duygusal durumları ile kendilerine güven duyma derecelerini ölçebilirler, bu görev ile ilgili verdikleri duygusal tepkiler gösterdikleri davranışın sonucuna ilişkin belirli bir ipucu verebilir. Bu görüşlerden yola çıkılarak bireyin kendi yeteneği hakkında olumsuz düşüncelerinin ve korkularının bireyin özyeterlik inancının düşmesine neden olabileceği başarısız olabilecekleri hakkındaki düşüncelerinin de korku ve kaygıya yol açabileceğini söylemek mümkündür.

Yukarıdaki bilgiler ışığında özyeterlik inançlarının doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik ve psikolojik durum şeklinde dört ana kaynağa dayandığı görülmektedir. Özyeterlikle ilgili bu kaynaklardan en etkilisinin bireyin kendisinin yaşadığı deneyimler olduğu ifade edilmektedir. Bu özyeterlik kaynakları, bireyin sahip olduğu özyeterlik inançlarını nelerin oluşturduğu konusunda bireye yol gösterebilir.

2.1.2.2 Özyeterlik ile İlişkili Kavramlar

Bu bölümde özyeterlik kavramıyla ilişkili olduğu düşünülen ve bu kavramla benzer nitelikte olup karıştırabilecek bazı kavramlar (benlik algısı, benlik saygısı, öz düzenleme) açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda konu ile ilgili olarak Schunk (1990) özyeterliğin kavramsal olarak algılanan yeterlilik, başarı beklentileri ve kendine güven gibi psikolojik yapılara benzer olduğunu belirtirken Arseven (2016) ise benlik algısı (self-concept), öz saygı/benlik saygısı (self-esteem), öz düzenleme (self-regulation) kavramlarının özyeterlikle ilişkili kavramlar arasında yer aldığını dile getirmektedir.

Yukarıda belirtildiği gibi özyeterlik kavramıyla ilişkili olduğu düşünülen ilk olarak benlik algısı, ikinci olarak özsaygı ve son olarak öz düzenleme incelenmiş ve açıklanmaya çalışılmıştır. Benlik algısı konu ile ilgili literatürde Shavelson, Hubner ve Stanton (1976) tarafından genel olarak bireyin kendisini algılayış biçimi olarak tanımlamakta olup bireyin kendisini algılayışının, davranış biçimlerini etkilediğini, davranışlarının da kendini algılama biçimlerini etkilediği ifade etmektedirler. Morris (2004) ise benlik algısını bireyin öz değer yargısı ile ilgili olduğunu savunmaktadır. Buna karşılık Zulkosky (2009)'e göre benlik algısı ve özyeterlik birbirinden farklı kavramlar olup benlik algısı bireyin "Ben kimim?" sorusunun cevabı olarak verilirken özyeterlik ise "Bunu yapabilir miyim?" sorusunun cevabı olarak görülmektedir. Diğer bir deyişle Zulkosky (2009)'un belirttiği gibi özyeterlik bireyin belirli bir hedefi gerçekleştirebilme algısı veya yargısı ile ilgili olup benlik algısı ve özyeterlik kavramları arasında belirli bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda benlik algısı ve özyeterlik arasındaki ilişkiyi Linnenbrink ve Pintrich (2003) özyeterliğin öğrencilerin ders içi ve ders dışı (örneğin, matematik problemini çözme, kitap okuma, bisiklete binme veya ayakkabılarını bağlama gibi) etkinlikleri yapabilmeleri, gerçekleştirmelerine ilişkin sahip oldukları inançları ile ilişkili olduğunu ve bireylerin belirli etkinlikleri yapabileceklerine ilişkin kararlarını içerdiğini ifade ederek örneklendirmektedirler.

Benlik algısı kavramına ilave olarak özyeterlik kavramıyla ilişkili olarak incelenen ve açıklanmaya çalışılan ikinci kavram öz saygıdır. Arseven (2016) benlik saygısı olarak da adlandırılan öz saygıyı bireyin kişiliği ile ilgili ortaya koyduğu olumlu tutum şeklinde tanımlamaktadır ve bireylerin başarılarına karşı kendileri hakkında iyi veya kötü hissetme gibi duygusal tepkilerini içerdiğini dile getirmektedir. Benzer bir şekilde Yıldırım ve İlhan (2010) öz saygıyı bireyin kendisinden memnun olup olmama durumu olarak tanımlamaktadır. Diğer taraftan Zulkosky (2009) ise öz saygıyı bireyin kendisi ile ilgili olumlu izlenime yönelik saygı olarak tanımlamaktadır. Özsaygı kavramı ile özyeterlik kavramının benzerliği ya da farklılığı bağlamında Arseven (2016) öz saygının öz yeterlik ile ilişkili bir kavram olmasına rağmen sözü edilen bu iki kavramın birbirinden farklı olduğunu savunmaktadır. Özyeterlik kavramı Arseven (2016)'ya göre bireyin bir hedefe ulaşma konusunda sahip olunan algıyı belirtirken öz saygı kavramı ise bireyin kendisi hakkındaki düşünceleri olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla özyeterlik ve öz saygı kavramlarının birbirinden farklı olduğunu söylemek mümkündür.

Özyeterlik ile ilişkili olarak ele alınan üçüncü ve son kavram öz düzenlemedir. Zimmermann (2000) tarafından özdüzenleme ya da öz düzenlemeli öğrenme olarak ifade edilen bu kavram bireyin bilgi ve beceri öğrenmesini gerçekleştirmek için sistematik bir şekilde tasarlanan, bireyin kendi ürettiği düşünce, duygu ve eylemler olarak açıklanmaktadır. Zimmermann (2000)'e göre özyeterlik ve öz düzenleme, öğrenme sürecinde bilişsel ve motivasyon ile ilgili önemli kavramlar arasındadır ve özyeterlik inançları bireylere öz düzenleme becerilerini kullanmada fayda sağlamakla birlikte ayrıca Pintrich (1999) da Zimmermann (2000)'in belirttikleriyle benzer bir biçimde, öz düzenlemeli öğrenmenin özyeterliğin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Bu düşünceler çerçevesinde özyeterlik ve öz düzenlemenin ilişkili kavramlar olduğunu söylemek mümkündür.

Özetle özyeterlik ile ilişkili olarak yukarıda açıklanmaya çalışılan kavramların tümünde bireyin merkezde olduğu ve bu kavramların bireyin kendisini algılayış biçimini, kendi yeterliklerine olan inancını, düşüncelerini ve eylemlerini, kendisine yönelik tutumlarını ifade etmekte kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle yukarıda sözü geçen kavramların birbirleriyle doğrudan ilişkili olmaları nedeniyle anlam bakımından karıştırılabilecek ve farklı anlamlarda kullanılabilecek nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Bu belirtilenlere ilave olarak bu kavramların

açıklanmasının özyeterlik kavramının anlamlandırılmasında ve farklı yönlerinin görülmesinde ve ortaya çıkarılmasında etkili olabileceği sonucuna ulaşılabilir.

2.1.2.3 Öğretmen ve Öğretmen Adayları Özyeterliği

Konu alanı ile ilgili literatür (Berman ve diğerleri, 1977; Granziera ve Perera, 2019; Ünlü ve diğerleri , 2017; Tarkın ve Uzuntiryaki, 2012; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) incelendiğinde öğretmen özyeterliğinin farklı konu alanı uzmanlarınca farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bireyin belirli bir alanda hedeflere ulaşmak için gereken belirli davranışları gösterme yeteneği hakkındaki inançları olarak ifade edilen özyeterlik, eğitim alanında Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) tarafından "belirli bir bağlamda belirli bir öğretim görevini başarıyla yerine getirmek için gereken eylemleri organize etme ve yürütme yeteneği" şeklinde geniş bir bakış açısıyla öğretmen özyeterliği olarak tanımlanmıştır (s.233). Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) tarafından yapılan öğretmen özyeterliği tanımı daha sonrasında Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından sınırlandırılarak öğretmenin motivasyonu düşük öğrenciler arasında bile derslere katılımını sağlama ve öğrenmelerinin gerçekleşmesine yönelik arzulanan sonuçları vermesine ilişkin yetenekleri ile ilgili kendi yargısı olarak güncellenmiştir. Tschannen-Moran ve Hoy (2001)'den sonra öğretmen özyeterliğinin konu alanı uzmanlarınca (Berman ve diğerleri, 1977; Granziera ve Perera, 2019; Tarkın ve Uzuntiryaki, 2012; Ünlü ve diğerleri, 2017) farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Örneğin Granziera ve Perera (2019) öğretmen özyeterliğini öğretmenlerin, eğitim hedeflerine ulaşmak için gereken öğretimle ilgili görevleri yerine getirme kabiliyeti hakkındaki kendi yargıları olarak açıklamaktadırlar. Diğer taraftan Ünlü ve diğerleri (2017) öğretmenler için özyeterlik kavramını, öğretmenlik mesleğinden beklenen görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için öğretmenin sahip olması gerektiği bilgi, beceri ve tutumlar toplamı olarak ifade etmektedirler. Ayrıca Berman ve diğerleri (1977)'nin ifade ettikleri şekliyle öğretmen özyeterliği, öğretmenin öğrenci performansını etkileyebilme kapasitesine sahip olduğuna inanma derecesi olarak da açıklanabilir. Açıklanan bu tanımdan hareketle öğretmen özyeterliğinde öğrenci katılımıyla gerçekleşen öğrenme sürecinin ön planda olduğu söylenebilir. Bu tanımlara ek olarak Tarkın ve Uzuntiryaki (2012)'ye göre öğretmen özyeterliği döngüsel bir nitelikte olup etkili ve başarılı öğretimini fark eden öğretmenin özyeterlik inancında yükselme meydana gelmektedir, bu yüksek inanç da daha fazla

çaba ve azmi sağlamaktadır, dolaylı olarak da yine başarılı bir öğretim meydana gelmektedir. Kısaca öğretim boyunca gösterilen performansın öğretmen özyeterliğini etkileyen ve özyeterlikten etkilenen bir unsur olduğunu söylemek mümkündür.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen özyeterlik inançlarının, iyi bir öğretmenin sahip olması gereken öğretim stratejileri, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi becerileri gibi çeşitli becerileri içermesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu görüşü destekleyici bir biçimde Saracaloğlu ve Dinçer (2009) başarılı bir öğretmenin sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, ölçme ve değerlendirme süreci, pedagojik ve alan bilgisi, mesleki etik konularında bilgi sahibi olması gerektiğini belirtirken Ünlü ve diğerleri (2017) ise bir öğretmenin sahip olması gereken yukarıda sözü edilen bu gereklilikleri yeterli bir şekilde karşılayabileceğine olan inancını öğretmen özyeterliği olarak tanımlamaktadırlar. Sonuç olarak yukarıdaki açıklamaklardan yola çıkılarak öğretmen özyeterliğinin öğretim stratejileri, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi gibi çeşitli bileşenlerinin olduğunu söylemek mümkündür.

Özyeterlik konusunda öğretmenin motivasyonunun önemli bir yer tutması nedeniyle öğretmen motivasyonu konusunun da incelenmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Öğretmen motivasyonu ve öğretmen özyeterliği arasındaki ilişkiden bahseden Bandura (1997) özyeterlik inancının öğretmenin motivasyonunu ve sınıf ortamında sergileyeceği performansını büyük ölçüde etkileyebileceğini savunmaktadır. Aynı şekilde Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) motive edici bir yapı olarak öğretmen özyeterliğinin, öğretmenin bir öğretim durumunda harcayacağı çabanın miktarını ve öğretim sırasında karşılaşabileceği engeller karşısında göstereceği kararlılığını etkileyebileceğini dile getirmektedirler. Bununla birlikte Tschannen-Moran ve diğerleri (1998)'e göre özyeterlik kavramı eğitim alanında uygulandığında öğretmenlerin özyeterlik inançlarının kendi eylemleriyle ve elde ettikleri sonuçlarla nasıl ilişkili olduğu konusunda geniş bir araştırma çerçevesi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öğretmen özyeterlikleri ve sınıf içi öğretmenlik davranışları arasındaki bu ilişkiyi Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) öğretmenlerin öğrenme sürecinde derse katılmakta isteksiz öğrenciler ile karşılaştıklarında daha az çaba gösterme eğiliminde olmaları ve bu öğrencilerin derse katılımlarına yardımcı olabilmek için gerekli stratejileri bilmelerine rağmen

karşılaştıkları ilk zorlukta öğrencilerin derse katılımı konusunda kolayca vazgeçmeleri şeklinde örneklendirmektedirler.

Bununla birlikte öğretmen özyeterliği konusunda öğretmenin içinde bulunduğu bağlamın etkisinin olduğu görülmektedir. Bandura (1997) özyeterlik inançlarının genelleştirilmiş bir beklentiden daha çok belirli bir bağlama özgü olduğunu öne sürmektedir. Bu açıdan ele alındığında öğretmen özyeterliği görev yapılan okulun iklimi ve yapısı, okul müdürünün liderliği ve kurumun kolektif etkinliği gibi öğretmenin içinde bulunduğu ve mesleğini icra ettiği bağlama özgü okul değişkenlerine göre de incelenebilmektedir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Öğretmen özyeterliğinde bağlamın önemini vurgulayan Bandura (1997) ve Tschannen-Moran ve diğerleri (1998)'in görüşlerinin aksine Perera, Calkins ve Part (2019) bütüncül, çok boyutlu ve öğretmeni merkeze alan yaklaşımla da öğretmen özyeterliği konusunda önemli bilgiler sunabileceğini ifade etmektedirler. Yukarıda belirtilenlere ilave olarak Perera ve diğerleri (2019) öğretmenlerin sahip oldukları öğretmen özyeterlik inançları bakımından birbirlerine göre farklı düzeylerde olduklarını, alana özgü inançlar yerine öğretmenlerin genel özyeterlikleri ve alana özgü inançlarının birleşiminin eğitim-öğretim ve öğrenme ortamlarını etkileyip şekillendirebileceğini dile getirmektedirler.

Özyeterlik inancında olduğu gibi öğretmen özyeterliğinde de bireyin deneyimlerinin öğretmenlik özyeterliğinin oluşumunda ve gelişiminde önemli bir yer tuttuğunu söylemek mümkündür. Bu konuda Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998) öğretmenlerin deneyimlerle öğretmenlik yeterlik algıları konusunda nispeten istikrarlı bir duygu geliştirdiklerini ve bu durumun öğretmenlerin bir sonraki görevlerini başarıyla yerine getirmek için beklenilen yeterlik hakkındaki yargılarına yardımcı olduğunu ifade etmektedirler. Tschannen-Moran ve diğerleri (1998)'e göre birey öğretmenlik mesleği ile ilgili görevlerini her zaman yapılan bir davranış ya da iş olarak algıladığında ise bireyin özyeterlik algısının görevin geçmişte ne kadar iyi ele alındığına ilişkin yaşantılarına dayandığı görülmektedir. Dolayısıyla Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) öğretmen adaylarının veya mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, kendi olası başarılarını diğer bir ifade ile mevcut durumdaki özyeterliklerini değerlendirmek için görevle ilgili yorumlarına ve dolaylı deneyimlere (diğer öğretmenlerin yapabileceklerine yönelik inançları) daha fazla güvendiklerini öne sürmektedirler. Ancak Benz, Bradley, Alderman ve Flowers (1992) tarafından yapılan araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarının

öğretmenlik özyeterlik inanç düzeyleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inanç düzeylerinin hizmet içinde görev yapmakta olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Hizmet içinde görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inanç düzeyindeki bu farklılığı Kim ve Cho (2013) hizmet içinde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inançlarının düşmesini, mesleki yaşantılarında görevlerini yaparken mesleğin gerçekleri ve çeşitli engellerle karşılaşarak bu engellerin çözümü için uğraşmalarının bir sonucu şeklinde yorumlamaktadırlar. Öğretmen adayları ve hizmet içinde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeyleri farklılığı konusunda Kim ve Cho (2013)'ün yukarıdaki yorumlarına ilave olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının öğretmen eğitimi sürecindeki eğitim programı, uygulama fırsatları, öğrenim gördükleri okul ortamı, öğrenci tutumları ve akran öğretmenler gibi bağlamsal faktörlerden ve öğrenci aileleri, okudaki çalışanlar gibi diğer kişiler arası ilişkilerden etkilenebileceği şeklinde bir çıkarımda bulundukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleğe başlangıç süreci ile ilgili literatür incelendiğinde öğretmen eğitimi programı boyunca ve mesleğe girişte öğretmen adaylarında gözlemlenen özyeterlik inancındaki değişiklerin çeşitli araştırmalarda (Woolfolk ve Hoy, 1990; Woolfolk Hoy ve Spero, 2005) birbirlerinden farklı sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu bağlamda Woolfolk Hoy ve Spero (2005) yaptıkları çalışmalarının sonucunda öğretmenlik uygulamaları sırasında öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik düzeylerinde bir artış ifade ederlerken öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini icra etmeye başladıkları ilk yıllarda öğretmenlik özyeterlik inanç düzeylerinde önemli bir düşüş olduğunu gözlemlemişlerdir. Bu açıklamaya ek olarak Hoy ve Woolfolk (1990) öğretmen adaylarının genel öğretim özyeterliğinin, öğretmenlik uygulamalarından sonra azalmış olduğunu, öğretmenin öğrencileri güdüleme ve öğretim yeterliği ile ilgili kişisel öğretmen özyeterlikleri artmış olduğunu dile getirmişlerdir.

Öğretmen adaylarında öğretmenlik özyeterlik inancı geliştirmenin bir süreç şeklinde ilerlediği söylemek mümkündür. Richardson (1996) öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce meslek ile ilgili olarak sahip oldukları kendi potansiyellerine yönelik özyeterlik inançlarını geliştirmeye başlamadıklarını ifade etmektedir. Bu nedenle öğretmen özyeterlik kavramının öğretmen adayları için önemli bir konu olduğu söylenebilir ve öğretmen özyeterlik inançlarının olumlu

yönde artarak devam etmesi için öğretmen adaylarının öğretmen eğitimleri süresince doğrudan ve dolaylı olarak yaşanan deneyimlerin, sosyal çevreleri tarafından oluşturulan sözel iknaların, psikolojik ve fizyolojik durumlarının olumlu özellikte olmasının gerekli ve önemli olduğu çıkarımı yapılabilir. Çünkü öğretmen adayları alanlarına yönelik öğretmen özyeterlik inanç kaynaklarına öğrenim gördükleri okulda öğretmenlik mesleği ile ilgili mesleki eğitimleriyle maruz kalmaya başlamaktalar ve bu özyeterlik inanç kaynaklarını öğretmenlik mesleğinde de görmektedirler. Dolayısıyla öğretmen adaylarının öğretme ile ilgili kendi yeteneklerine dair özyeterlik inançlarının, onların öğretmenlik mesleğindeki performanslarını yansıttığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda Sevgi ve diğerleri (2017) öğretmenlik meslek eğitimi boyunca öğretmen adaylarının öğretmenlik ile ilgili özyeterlik inançlarının belirlenmesinin ve bu inançların geliştirilmesinin, öğretmenlik mesleğindeki gelişimleri açısından oldukça önemli olduğunu dile getirmektedirler. Bu çerçeveden bakıldığında Sevgi ve diğerleri (2017)'ye benzer bir şekilde Bandura (1977) öğretmen adaylarının öğretme yetenekleri ile ilgili kendi yargılarının, öğretmenlik mesleğine başladıklarında görevlerinde başarılı olup olmayacakları hakkında bilgi verdiğini belirtmektedir.

Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) öğretmen adaylarının öğretme yeterliğinde kendini algılama düzeyinin Bandura (1977, 1994, 1995)'in belirttiği gibi dört özyeterlik inanç kaynağından etkilenmekte olduğunu buna karşılık Bandura (1977, 1994, 1995) tarafından belirtilen dört özyeterlik inanç kaynağından iki tanesinin, diğer bir ifadeyle doğrudan yaşantıların ve fizyolojik ve psikolojik uyarıların, bu kaynaklardan en etkilileri olduğunu öne sürmektedirler. Dolayısıyla öğretmen adaylarının öğretmen eğitim programı sürecindeki deneyimleri Bandura (1977)'nin ifade ettiği gibi özyeterlik inançlarının oluşmasında en kuvvetli kaynak olarak görülebilmektedir. Benzer bir düşünceyle Fives, Hamman ve Olivarez (2007) ise özyeterlik inanç kaynaklarından birincisi olan doğrudan yaşantıların birçok öğretmen adayı tarafından öğretmen eğitim programı çerçevesinde öğretmenlik uygulamalarının ilk deneyim olarak algılanabileceğini ve öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inançlarına olumlu yönde katkı sunacak fırsatlar içerebileceğini dile getirmektedirler.

Yukarıda belirtilen açıklamalarda da görüldüğü üzere öğretmen eğitim programlarında öğretmen adaylarının öğrenimleri süresince öğretmenlik mesleği ile ilgili deneyimlerinin öğretmen özyeterliklerinin artırılması konusunda önemli

bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Brown, Lee ve Collins (2014) öğretmen eğitiminde staj uygulamalarının öğretmen adayları için en önemli deneyim olduğunu, bu deneyim sırasında öğretmen adaylarının öğrenimleri süresince kazandıklarını, öğretim becerilerini uygulama fırsatları bularak gerçekleştirdiklerini, çeşitli eğitsel etkinlikleri tasarlamayı ve uygulamayı öğrendiklerini ve farklı yetenek ve kültürel farklılıklara sahip öğrencilerle ilişkiler kurduklarını dile getirmektedirler. Öğretmen adaylarının öğrenimleri süresince geçirdikleri bu deneyimlerden yola çıkarak öğretmenin belli bir görevde deneyim kazandıkça özyeterliğin artacağını söylemek mümkündür. Bu konu ile ilgili olarak örneğin Van Rooij, Fokkens-Bruinsma ve Goedhart (2019)'un belirttikleri gibi bir öğretmenin kendi sınıfında sınıf yönetimi stratejilerini uyguladığında ve bu stratejilerin uygulanması sonrasında elde edilen sonuç öğrencilerin beklenen davranışları sergilemesi olduğunda öğretmenin sınıf yönetimindeki özyeterliliği artmakta olduğu söylenebilir. Bu durumun aksine eğer öğrenciler öğretmenlerinin işbirliği yapma çabalarına rağmen olumsuz davranışlar sergilerse öğretmenin sınıf yönetimindeki özyeterliğinin zayıflaması söz konusu olabilir (Van Rooij ve diğerleri, 2019).

Özyeterlik algısı, özyeterlik inanç kaynağı dolaylı yaşantılar açısından incelendiğinde özyeterlik algısının yüksek düzeyde oluşabilmesi için gözlemlenen birey ile gözlemleyen birey arasında belirli bir benzerlik durumunun olması gerektiğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda Fives ve diğerleri (2007) öğretmenlik uygulamaları sırasında öğretmen adaylarının, danışman öğretmenlerini ve diğer öğretmen adayı arkadaşlarını gözlemleme fırsatına sahip olduklarını ve öğretmen adaylarında gözlemler sonucu oluşan özyeterlik inançlarının gücünün öğretmen adaylarının gözlemlenen birey ile ne ölçüde özdeşleştiği ile ilişkili olacağını belirtmektedirler. Bu sebeple öğretmen adayı gözlemlediği danışman öğretmen ile kendisi arasında benzer noktalar bulamadığı zaman özyeterlik inanç kaynaklarından olan dolaylı yaşantılar kaynağının öğretmenlik özyeterlik inancını nadiren etkileyebildiği söylenebilir.

Üçüncü özyeterlik inanç kaynağı olan sözel iknalar, öğretmen adaylarının kendileriyle işbirliği içinde olan mentör öğretmenleri, üniversite yöneticileri, akranları ve öğretmen adayının kendi öğrencileri tarafından öğretmen adayına verilebilir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Sözel iknalar öğretmen adayının kendisine verilen görevi kendisinin sahip olduğu yetenek ve yeterliklerini ortaya

koyarak yerine getirme konusundaki sözel ifadeleri içermektedir (Woolfolk Hoy, 2000). Dolayısıyla özyeterlik konusunda açıklandığı gibi öğretmen adayına verilen sözel iknalar olumlu yönde olduğunda öğretmen adayının öğretmenlik özyeterlik inancının artması, sözel iknaların olumsuz yönde olduğu zaman ise öğretmen adayının öğretmenlik özyeterlik inancının azalması söz konusu olabilir.

Diğer taraftan öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterliklerini kazanma sürecinde içinde bulundukları fizyolojik ve psikolojik durumlarının da etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda Frenzel ve diğerleri (2016) öğretme davranışı duygusal bir aktivite olarak algılanması nedeniyle özyeterlik inanç kaynaklarından dördüncüsü ve sonuncusu fizyolojik ve psikolojik durumların, öğretmen adaylarının ilk sınıf deneyimi öncesinde veya sonrasında stres, kaygı, mutluluk, korku şeklinde kendini göstererek öğretmenlik özyeterlik inançlarının şekillenmesinde etkili bir role sahip olacağını öne sürmektedirler. Dolayısıyla öğretmen adaylarının gösterdiği fiziksel veya duygusal tepkilerin öğretmen adaylarının bir görevi başarıyla tamamlamasıyla ilgili inançları hakkında bilgi verebilecegini söylemek mümkündür.

Sonuç olarak yukarıdaki açıklamalar çerçevesinde dolaylı deneyimler, sözel ikna, fiziksel ve psikolojik durumları öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi süresince öğretmenlik özyeterlik inanç kaynakları olarak görülebilir. Öğretmen adaylarının, öğretmen özyeterlik inançlarının oluşumunu ve gelişimini sağlayan yukarıda sözü geçen özyeterlik inanç kaynakları öğretmen adaylarının yüksek öğretim kurumlarında öğretmenlik meslek eğitimi sırasında, öğretmenlik mesleğinin başlangıcında ve devamında yer almaktadır.

2.1.2.4 Eğitim-Öğretim Sürecinde Öğretmen Özyeterliği

Konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde öğretmen özyeterlik inançlarının eğitim öğretim sürecine katkıda bulunduğu, eğitim öğretim sürecinde öğrenci akademik başarısı, motivasyonu, özyeterlik inancı ve sınıf içi öğretmenlik uygulamalarına etki ettiği, öğretmen özyeterlik inaçlarının öğretmenin ya da öğretmen adayının içinde bulunduğu sınıf ve okul bağlamında incelenebileceği söylenebilir.

Öğretmen özyeterlik inançlarının eğitim öğretim sürecinde öğrenci başarısı, öğretmenin sınıf içi öğretmenlik uygulamaları gibi çeşitli değişkenlere etki ettiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla öğretmen özyeterlik inançlarının öğretme etkinliği, öğretim uygulamaları ve öğrencilerin akademik başarılarına etkileri

nedeniyle eğitim psikolojisi araştırmalarında önemli bir yer kazandığı görülmektedir (Klassen ve Tze, 2014). Bu bağlamda Demirel (2008) öğretmenlik mesleğinin kaliteli olarak yürütülmesinde meslek sevgisi, mesleğe adanma, kendine güven gibi duyuşsal özelliklerin oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte Bandura (1977) ve Pajares (1996) öğretmenlerin özyeterlik inançlarının, sınıf içi öğretmenlik etkinliklerinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu varsayılmaktadırlar ayrıca özyeterlik inançlarının gücünün, öğretmenlerin bir etkinliğe ne kadar çaba harcayacaklarını ve sıkıntı ile karşı karşıya kaldıklarında ne kadar dayanıklı olacaklarını belirlediğini öne sürmektedirler. Dolayısıyla Demirel (2008) tarafından sözü edilen duyuşsal özelliklerin yanında bir öğretmenin öğretmenlik mesleğinin gereklerini gerçek anlamda gerçekleştirmesi ve öğretim sürecinin verimli bir şekilde olması için Bandura (1977) ve Pajares (1996)'nın da belirttikleri gibi öğretmenlerin öğretmen özyeterlik inancına sahip olma durumlarının etkili bir faktör olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen özyeterlik inancının öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları, sahip oldukları özyeterlik inançları gibi öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bu bağlamda Bandura (1994) öğretmen özyeterlik inancının etkisiyle öğrencilerin bilişsel düzeylerinde gelişimleri sağlayan bir öğretim ortamı oluşturulacağını ifade etmektedir. Ayrıca Tschannen-Moran ve Hoy (2001) öğretmenlik özyeterlik konusundaki araştırmalarında öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının başarılı öğretmen uygulamaları ve öğretim bilgisi için önemli bir etkisi olduğunu gösterdiğini dile getirmektedirler. Buna ek olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001)'e göre öğretmenlerin özyeterlikleri, onların öğretme konusundaki kararlılıklarını, öğretim sürecinde gösterdikleri çabaları ve öğretim sürecinde belirledikleri hedefleri etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmen özyeterliliğinin yüksek düzeyde olması sınıf yönetimi, öğretimi ve öğrenmeyi olumlu etkilediği söylenebilir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Bu bağlamda öğretmen özyeterliğinin sadece öğretmen performanısını etkilemediğini aynı zamanda öğrenci performansını ve öğrencinin öğrenme çıktılarını da etkilediğini söylemek mümkündür. Bu görüşü destekleyici bir biçimde Özdemir (2008) öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından kaliteli bir öğretim sürecinin sağlanmasında, öğretim süreci içinde karşılaşılan sorunların çözümünde sahip oldukları yetenekleri ve becerileri hakkındaki kendilerine olan inançlarının oldukça etkili olduğunu savunmaktadır.

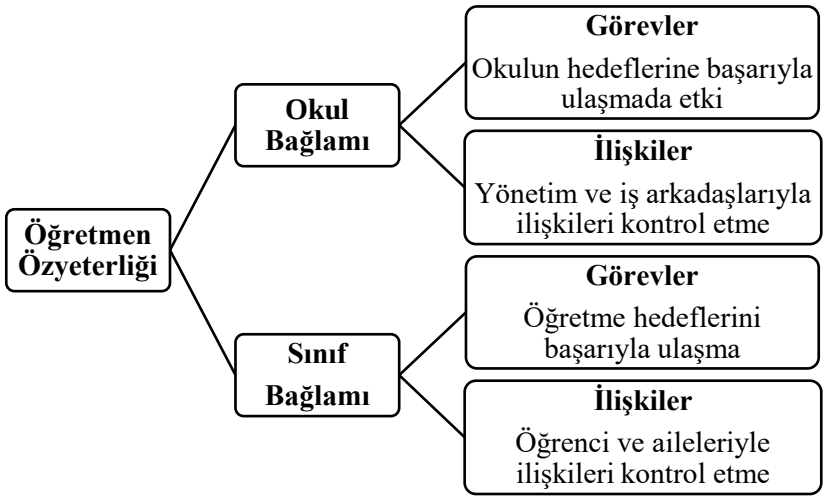
Yine benzer bir biçimde Özdemir (2008) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim süreci ile ilgili özyeterlik inançlarının, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının ve genel başarılarının yükseltilmesi, sınıf yönetimiyle ilgili sorunları çözme, etkili planları hayata geçirebilme, uygulama ve değerlendirme aktivitelerinin gerçekleştirilmesini etkileyen önemli unsurlar arasında yer aldığını ifade etmektedir. Diğer taraftan Ross (1994, 1998) çalışmalarının sonucunda öğretmen özyeterliğinin öğretim sürecindeki etkililiğinin devamlı bir nitelikte olduğu belirtmişler ve öğretmen özyeterliğini ortaya koyan altı öğretmen davranışı şu şekilde ortaya çıkmıştır: "(1) öğretim için yeni yaklaşımlar ve stratejiler öğrenmek ve kullanmak, (2) öğrenci özerkliğini artıran ve öğrenci kontrolünü azaltan yönetim tekniklerini kullanmak, (3) düşük başarılı öğrencilere özel yardım sağlamak, (4) öğrencilerin akademik becerilerine ilişkin kendi algılarını oluşturmak, (5) ulaşılabilir hedefler belirlemek ve (6) öğrenci başarısızlığı karşısında devam etmek" (Akt. Woolfolk Hoy ve Spero, 2005, 345). Sonuç olarak Ross (1994, 1998) tarafından ifade edilen öğretmen özyeterlikleriyle ilgili yukarıda bahsedilen özelliklerin Özdemir (2008)'in de belirttiği gibi öğrenme sürecine olumlu bir şekilde yansıyacağı söylenebilir.

Konu alanı ile ilgili literatürde öğretmen özyeterliğinin eğitim öğretim sürecinde okul ve sınıf ortamı olmak üzere belirli bir bağlam ile ilişkili incelendiği görülmüştür. Örneğin Friedman ve Kass (2002) öğretmen özyeterliğini öğretmenin rolünü düşünerek sınıf ve okul bağlamında incelemişler ve bu bağlamda Sınıf ve Okul Bağlamında Öğretmen Özyeterlik Modeli (the Classroom and School Context (CSC) model of Teacher Efficacy) olarak adlandırılan kavramsal bir öğretmen özyeterliği modeli oluşturmuşlardır. Öğretmenin mesleki hayatının geniş bir şekilde incelenmesini amaçlayan modelde öğretmenin görev yaptığı okul ve sınıf ortamı vurgulanmaya çalışıldığı söylenebilir.

Şekil 2.4'te gösterildiği gibi bağlamda Sınıf ve Okul Bağlamında Öğretmen Özyeterlik Modeli incelendiğinde Friedman ve Kass (2002) geliştirdikleri modelde öğretmenin aktif olduğu iki temel bağlamın sınıf ve okul olduğunu ifade etmektedirler. Bu alanlarında öğretmenin öğretme etkinlikleri, öğrenciler, veliler, öğretmenin meslektaşları ve öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde okul yöneticileri ile olan ilişkileri bulunmaktadır. Friedman ve Kass (2002) sınıf ve okul bağlamında öğretmen özyeterlik modelinin aşağıda belirtilen üç temel düşünceye dayandığını belirmektedirler.

1. Öğretmen, okul ve sınıf olmak üzere iki sosyal sistem içinde aynı anda bir lider ve bir çalışan olarak çalışır,
2. Öğretmen, okul ve sınıf olmak üzere iki sosyal sistemde aktiftir. Sınıf ortamı, öğretmeni öğrencilerle ilişkilendirir; okul ortamı, öğretmeni meslektaşlarına ve okul yöneticilerine ilişkilendirir,
3. Öğretmen okul ve sınıf sosyal sistemlerinde de görev ve ilişki olmak üzere iki düzeyde faaliyet göstermelidir.

Friedman ve Kass (2002) sınıf ve okul bağlamında öğretmen özyeterlik modelinde öğretmenin mesleki olarak özyeterliğinin öğretmenin görevde bulunduğu sosyal sistemleri (sınıf ve yönetim) kapsaması gerektiğini ve bu sistemlerin içinde olan bireylerle (öğrenciler, meslektaşlar ve okul yönetimi) ilgili olması gerektiğini açıklamaktadırlar. Şekil 2.4.'teki modele göre Friedman ve Kass (2002) öğretmen özyeterliğinin (1) sınıf bağlamında öğrencilerle birlikte çalışmak, (2) örgüt olarak okulun bir üyesi olmak şeklinde iki gerekliliğinin olduğunu belirtmektedirler. Friedman ve Kass (2002) okul ve sınıf bağlamında öğretmenin mesleki görevlerini yerine getirmek ve kişiler arası ilişkiler kurmak durumunda olduğunu belirtmekle birlikte öğretmeni sınıf ortamında bilgiyi veren, eğitimci olarak görev yapan, öğrencilerle ilişkilerinin resmi ve resmi olmayan yönlerini yürüten bir birey olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca öğretmenin öğrenciyle ilgili olan görevleri ise başarılı öğretim etkinlikleri oluşturma, öğrenci yaşantılarında değişimi sağlama, sınıf ortamında esneklik, öğrenciler arasındaki ilişkileri yönlendirme olarak belirtilmektedir (Friedman ve Kass, 2002).



Şekil 2.4. Sınıf ve okul bağlamında öğretmen özyeterlik modeli (Friedman ve Kass, 2002)

Konu ile ilgili literatür (Bandura, 1977, 1986; Babaoğlan ve Korkut, 2010; Temiz ve Topçu, 2013) incelendiğinde öğretmenlerin yüksek ya da düşük özyeterlik inanç düzeyine sahip olmalarının, öğretim sürecini doğrudan etkileyen faktörler arasında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Temiz ve Topçu (2013) öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeyi düşük olması nedeniyle öğretmenlerin sınıf içi öğretim sürecinde öğretim ile ilgili yenilikleri uygulamada zorluk yaşayabileceklerini ya da tam tersi olarak öğretmenlik inanç düzeyinin yüksek olduğu zaman öğretmenlerin öğretim stratejilerini uygulama konusunda açık fikirli ve öğrencilerle ilişkilerini yürütmede kendilerinden daha emin olabilceklerini ifade etmektedirler. Ayrıca yukarıda bahsedilen konularda başarı sağlamayı amaçlayan bir öğretmenin alan ve pedagojik bilgilerinin yanında öğretmenlik özyeterlik inanç düzeyinin de yüksek olması durumu söz konusu olabilir. Dolayısıyla öğretmenlik özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlamada, etkili sınıf yönetiminde, öğretim yöntemlerini ve tekniklerini etkili şekilde kullanmada başarılı olabileceği söylenebilir. Bu bağlamda Bandura (1977, 1986) özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öğretim sürecinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmek için daha çok çaba gösterdiklerini, bu çabayı tüm öğretim etkinlikleri boyunca sürdürerek başarıya ulaştığını ifade etmektedir. Dolayısıyla Babaoğlan ve Korkut (2010)'un da belirttiği gibi öğretmenlerin sınıf içi performanslarını ve başarılarını sahip oldukları öğretmen özyeterlik inanç düzeylerinin etkilemekte olduğu çıkarımı yapılabilir.

Öğretmen özyeterliğinin aynı zamanda öğretmenlerin öğretim ile ilgili sınıf içi davranışlarının devamlılığı ile de ilişkili olabileceğini ifade etmek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik öz yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenler, öğretim ile ilgili sınıf içi davranışlarda kararlılık göstermekte olup ayrıca bu öğretmenler öğrencileri için yüksek beklentilere sahip olmakta, öğrencilere öğrenme sürecinde yardım etmekte, başarıları için onları ödüllendirmekte ve kişiler arası olumlu ilişkiler sergilemektedirler (Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Yine aynı şekilde öğretmen özyeterliğinin eğitim-öğretim sürecine katkısını vurgulayan Bandura (1993)'e göre öğretmenlerin sınıf içinde uygulamalarını , öğretmenlerin bir birey olarak kişisel ve pedagojik yetenekleri ile ilgili algıları aracılığıyla düzenlenmektedir. Başka bir deyişle Bandura (1993)'e göre "Öğretmenlerin öğrenciyi motive etme ve öğrenmeyi teşvik etmelerine olan inançları, oluşturdukları öğrenme ortamlarının türlerini ve öğrencilerin elde ettikleri

akademik ilerleme düzeyini etkiler ” (s.117). Sonuç olarak bu düşüncelerden hareketle öğretmenin etkililiğinde ve başarılı bir öğretim ortamının oluşmasında öğretmen özyeterliğinin önemli kavramlardan biri olduğu söylenebilir.

2.1.2.5 Öğretmen Özyeterliğinin Oluşumunda ve Gelişiminde Öğretmen Eğitim Programlarının Önemi

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri süreçte aldıkları öğretmenlik mesleği eğitimlerinin onların, mesleki, ve kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Öğretmen adaylarına öğretmenlik özyeterlik kazandırmada kişisel faktörlerin yanında öğrenim gördükleri öğretmen adaylığı sürecinde uygulanan eğitim programlarının önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Bir öğretmen adayının gelecekte etkili bir öğretmen olmak için sahip olması gereken nitelikler, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programı aracılığıyla kazandırılmaktadır (Temiz ve Topçu, 2013). Öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri, öğretmen eğitimi programının başlangıcında ve bu program süresince şekillendirilebilecek bir nitelikte olması nedeniyle öğretmen eğitimi programının ilk yıllarının, öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerinin gelişimi açısından çok önemli bir yere sahip olabileceği düşünülmektedir (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005). Ayrıca Bandura (1997)'ye göre özyeterlik inançları öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında değiştirilebilir bir özellikte olmasına rağmen, tam olarak kazanıldığında özyeterlik inançlarının değiştirilmesinin zor olması nedeniyle öğretmen adaylarını öğretmenliğe hazırlayıcı nitelikte olan öğretmen eğitim programları, öğretmen özyeterliğinin oluşumda ve gelişiminde çok önemli bir role sahiptir (Bandura, 1997). Bu nedenle öğretmen adaylarında öğretmenlik özyeterlik inançlarının oluşturulması ve geliştirilmesi süresince öğretmen eğitimi programlarının dikkatli bir şekilde hazırlanması ve uygulanması gerektiği söylenebilir.

Özyeterlik inanç kaynaklarının muhtemel yansımalarının öğretmen eğitimi programlarında da kendisini göstermekte olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenci başarısı ve etkili bir öğretmenin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmen özyeterliği özyeterlik inanç kaynaklarıyla ilişkili olduğundan öğretmen eğitim programlarının öğretmen özyeterlik konusuna katkıda buluncak bir şekilde yürütülmesi, okul deneyimi, öğretmenlik uygulamaları derslerinin doğrudan ve dolaylı deneyimler ile sözel ikna inanç kaynaklarına olumlu etkileri düşünülerek bu gibi uygulamalara önem verilmesi gerekmektedir (Bümen ve Ercan Özaydın,

2013). Birçok öğretmen eğitimi programının bu özyeterlik inanç kaynaklarından doğrudan ve dolaylı deneyimler, sözlü ikna sağlamaya odaklanmakta olduğu görülmektedir. Bu bağlamda DeMauro ve Jennings (2016) doğrudan deneyimlerin öğretmen adaylarının uygulamalı eğitimleriyle sağlandığını, dolaylı deneyimlerin ise uygulamalı eğitimler ve alandaki öğretmenlerin deneyimlerini aktarması yöntemleriyle elde edilebilir olduğunu ve diğer taraftan ise sözel iknanın dersin sorumlusu öğretim elemanı ve öğretmen yoluyla gerçekleştiğini açıklamaktadırlar. Öğretmen özyeterliğinin ve öğretmenin başarısının birbiriyle ilişkili olması durumu ve öğretmenin sınıf içi deneyimlerinin mesleki gelişim için temel olduğu düşünülürse öğretmen eğitimi programları, öğretmen eğitimi alan adayların öğretmen özyeterliği konusunda güçlü inançlar geliştirecek seviyede olmalı, bu duyguları öğretmen eğitimi ve mesleğe giriş sürecinde koruyacak şekilde tasarlanmalı ve yönetilmelidir (Redmon, 2007).

Nitekim öğretmen eğitimi programında dersler öğretmenlerin daha çok teorik ve pedagojik bilgilerini geliştirmeye yönelik olmakla birlikte öğretmen adayının zor durumlarla karşılaştığında çözüm bulabilecek nitelikte olaylar, durumlar hizmet öncesi eğitimde değil öğretmen adayı mesleğe başlayınca meydana geldiğinden öğretmen özyeterliğini geliştirebilecek imkan olan doğrudan deneyimlerin öğretmen eğitimi programında yeteri kadar yer bulamaması söz konusudur (Bümen ve Ercan Özaydın, 2013). Bu eksikliğe rağmen Demirel (2008) öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğretmenlik uygulamaları, okul deneyimi gibi uygulamalı derslerin öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerini olumlu yönde katkısı bulunacak şekilde verildiğinde öğretmen adaylarının öğretim becerilerinde deneyimli bir şekilde yetişmiş olacağını ifade etmektedir.

Öğretmen adaylarında güçlü öğretmenlik özyeterlik inancı oluşturmanın, bir öğretmenin mesleki gelişiminin önemli bir parçası olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte DeMauro ve Jennings (2016) özyeterliği geliştirmek için en etkili zamanlamanın öğretmen yetiştirme programları olduğunu savunmaktadır. Ayrıca DeMauro ve Jennings (2016)'ya göre öğretmen adayının öğretmenlik eğitimi sırasında geçirdiği öğretmenlik mesleği deneyimleri, öğretmen adayının öğretmenlik mesleği ile ilgili gelecekte sahip olacağı bakış açısını önemli ölçüde şekillendirebileceği için öğretmen adayının öğretmenlik meslek bilgisini, becerisini kazandığı eğitim öğretim süreci ile öğretmenlik özyeterlik inançları

arasındaki ilişkiyi anlamak öğretmen eğitim programlarının önemli bir bileşenidir. Yine DeMauro ve Jennings (2016)'nın belirttikleri gibi Tschannen- Moran, Hoy ve Hoy (1998) de öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının gelecekteki mesleki uygulamalarını etkileyeceğinden bu inanç düzeylerini artırmak için öğretmen eğitimi programlarının önemini vurgulamaktadırlar.

Yukarıdaki düşüncelere benzer şekilde çeşitli araştırmalar (Ciani ve diğerleri, 2008; Huang ve Waxman, 2009; Ronfeldt, Schwartz ve Jacob, 2014) öğretmen eğitimi programlarının öğretmen özyeterliğine katkısını ortaya koyduğu görülmüştür. Örneğin Ronfeldt ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazırlıklarını geliştirdiğini, sınıf ortamında geçirdikleri süreyi artırarak gelecekteki başarılarını etkilediğini göstermiştir. Diğer taraftan Huang ve Waxman (2009) tarafından yapılan başka bir araştırma ise öğretmen adaylarının yerleştirildiği okulun, öğretmen adaylarının memnuniyeti ve gelecekteki mesleklerine bağlılığı açısından önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu durumun önemli olmasının nedeni Ciani ve diğerleri (2008)'e göre bir öğretmen topluluğu ile oluşturulan destekleyici bir ortamın öğretmen adaylarının özyeterliklerini geliştirici nitelikte olmasıdır. Bu durumda öğretim sürecinde sadece kişisel bir özyeterlik algısı söz konusu olmadığını, içinde bulunulan topluluğun da özyeterlik algısın da önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda öğretmen özyeterliğini etkileyen faktörler arasında öğretmen eğitimi programlarının yer aldığını söylemek mümkündür. Öğretmen özyeterliğinin oluşması tıpkı öğretmen meslek kimliğinde olduğu gibi bir süreç şeklinde ilerlemekte olup öğretmen adayı bu süreçte öğretmen özyeterliğini geliştirebilmektedir. Dolayısıyla öğretmen adayının doğrudan veya dolaylı deneyimler başta olmak üzere özyeterlik inanç kaynaklarına dayanarak öğretmen eğitimi boyunca edindiği bilgilerin, onun öğretmen özyeterlik gelişimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Özyeterlik konusuyla ilgili yapılan açıklamalar doğrultusunda genel bir açıdan bakıldığında özyeterliğin, bireyin davranışlarının oluşmasında, gelişmesinde ve açıklanmasında önemli bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Özyeterlik kavramı öğretmen adayları açısından incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretme davranışlarına yönelik kendi yeterliklerinin farkında olma ve yapabileceklerine olan inançlarını ifade etmesi nedeniyle, özyeterlik konusunun öğretmen adaylarının

hem mesleki yaşantılarındaki başarıları hem de eğitim-öğretim süreci boyunca gösterecekleri öğretmen davranışlarının kazanılması ve sürdürülmesi bağlamında önemli konulardan biri olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının eğitim-öğretim süreci içinde önemli bir etkiye sahip olan özyeterlik inançlarının artırılması için bu bölümde araştırmacı tarafından açıklanan doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik ve psikolojik durum gibi özyeterlik inanç kaynaklarının öğretmen adaylarına öğretmenlik eğitimi aldıkları eğitim kurumları tarafından en üst düzeyde sağlanması gerektiği ifade edilebilir. Ayrıca bu bölüm içerisinde çeşitli araştırmalarda görüldüğü gibi meslek bilgisi ve konu alanı bilgisi bağlamında öğretmen adaylarının kendi yeterliklerine olan inançlarının yüksek olduğu durumda, öğretmen adaylarının öğretmen oldukları zaman görev yapacakları okul ve sınıf ortamını olumlu yönde etkileyerek kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları en üst düzeyde yerine getirmiş olacakları düşünülmektedir.

2.1.3 Motivasyon Kavramı

Bireyin kendisine verilen görevleri ve sorumlulukları başarılı olarak yerine getirebilmesi ve sonuçlandırabilmesi için istekli bir şekilde ve belirli bir çaba göstererek çalışmasının oldukça gerekli ve önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Robbins ve Jugde (2013) bireydeki isteğin ve çabanın ortaya çıkmasında en gerekli unsurun bireyin motivasyonu olduğunu ileri sürmektedirler. Robbins ve Jugde (2013) ile aynı şekilde İlğan, Canoğlu, Karamert ve Şensoy (2018)'in de bireylerin gösterdiği davranışların ardında motivasyon unsurunun olduğunu ve motivasyonun, bireylerin uğraş gösterdikleri işlerdeki nedenlerin altında yatan faktör olduğunu savundukları görülmektedir. Bu nedenle temel olarak bir davranışın başlatılması ve sürdürülmesi süreçlerinin motivasyon kavramını ön plana çıkarmakta olduğu söylenebilir (Yıldızlı, Saban ve Baştuğ, 2016). Dolayısıyla bireyin yaşantısında önemli bir yere sahip olan motivasyon psikoloji, sosyal bilimler, eğitim gibi çok farklı alanlarda çalışmalar yapan konu alanı uzmanlarınca araştırılan ve tartışılan temel kavramlar arasında yer aldığını ifade etmek mümkündür. Bu bağlam içerisinde motivasyon, biyolojik, bilişsel ve sosyal düzenlemenin özünde olduğu için özellikle psikoloji alanında merkezi ve çoğunlukla araştırılan konulardan bir tanesi olarak ele alındığı ve incelendiği görülmektedir (Ryan ve Deci, 2000b).

Ayık ve Ataş (2014) motivasyon konusu ile ilgilenen araştırmacılar tarafından belirli bir kuram açısından incelenmesi nedeniyle motivasyon

kavramının tanımına yönelik genel bir ifadenin mevcut olmadığını belirtirlerken Argon ve Cicioğlu (2017) motivasyon kavramı ile ilgili literatürde birden fazla motivasyon tanımının ve açıklamasının olduğunu ifade etmektedirler. Bu çerçeve içerisinde konu ile ilgili literatürde yapılan motivasyon tanımları araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu bağlam içerisinde motivasyon kavramının tanımına yönelik ilk olarak Ryan ve Deci (2017) etimolojik olarak motivasyonun, bireyleri eyleme geçiren durumlarla ilişkili olduğunu ve motive olmanın, bir davranışı ya da düşünceyi gerçekleştirmek amacıyla harekete geçmek olduğunu söylemektedirler (Ryan ve Deci, 2000b). Bu sebepten dolayı Ryan ve Deci (2017, 2000b)'nin motivasyon tanımlarına benzer bir şekilde Ayık ve Öztaş (2014)'e göre sözü edilen harekete geçirici gücü etkili bir şekilde kullanabilmek, bireyin belirlediği hedeflere ulaşmasını sağlamaktadır. Genel bir bakış açısıyla Eroğlu ve Yılmazer (2013) motivasyon kavramının temelinde güdünün bulunduğunu ifade ederlerken güdüyü, davranışın amaca doğru yönlenmesini ve ilerlemesini sağlayan bir iç durum olarak tanımlamaktadırlar.

Diğer taraftan "motivasyon" ya da diğer adıyla "güdüleme" kavramı İngilizce ve Fransızca "motive" kelimesinden gelmektedir ve bu teriminin Türkçe ifadesi "güdü, saik veya harekete geçirici" şeklinde ifade edilirken (Eren, 2008, 494), Dilmaç ve Karababa (2016) güdülerin bireyin davranışı göstermeden önceki "ilgi, önem, beklenti, öncelik, ihtiyacı karşılama ve ne işe yarayacağını anlama" süreçlerini içine almakta olduğunu belirtmektedirler (s.20). Endler ve diğerleri (2012) motivasyonu "davranışı yönlendiren, enerji vererek bireyi amacına doğru uyaran ve öğrenme süreçlerinin bir parçası olan bir iç durum" olarak tanımlamışlardır (s.1120). Schunk ve diğerleri (2012)'ye göre motivasyon, hedefe yönelik faaliyetlerin teşvik edildiği ve sürdürüldüğü süreçtir, Örücü ve Kanbur (2008) tarafından ise motivasyon, bireyin harekete geçmesini sağlayan ve bu hareketinin yönünü belirleyen, bireyin düşünce, inanç, umut, arzu, ihtiyaç ve korkularının bütünü olarak tanımlanmaktadır. Diğer taraftan Başaran (2000) motivasyonu bireyin bir ihtiyacını karşılamaya ya da yeni bir ihtiyaç oluşturmaya yönelik dışarıdan gerçekleştirilen bir etki olarak tanımlamaktadır.

Motivasyon kavramının yukarıda belirtilen çeşitli tanımlarına ilave olarak motivasyon kavramının tanımı ile ilgili literatür incelendiğinde motivasyon kavramının çeşitli araştırmacılar tarafından yoğunluk, yön ve süreç (Gredler, 2009; Reeve, 2009; Robbins ve Judge, 2013) gibi çeşitli boyutlarına vurgu yapıldığı

görülmektedir. Robbins ve Judge (2013)'e göre motivasyon, bireyin hedefe ulaşmak için gösterdiği çabaların yoğunluğunu, yönünü ve sürekliliğini açıklayan süreçler olarak ifade edilmektedir. Aynı şekilde Gredler (2009) motivasyonu, davranışların sergilenmesini, kontrol edilmesini ve bu davranışların sürmesini sağlayan bir süreç olarak görürken motivasyonun davranışların özünü, gücünü ve devamlılığını etkileyen bir olgu topluluğu olarak açıklamaktadır. Reeve (2009) ise motivasyonu, bireyin istenen davranışa yönlenmesini sağlayan enerji ve güç olarak tanımlamaktadır. Bu konu ile ilgili olarak Reeve (2009) bireydeki enerjinin davranışa gücünü, yoğunluğunu ve kalıcılığını verdiğini, yönün ise davranışa amacını ve hedefe yönelikliğini verdiğini dile getirmektedir.

Yukarıda sözü edilen motivasyon tanımlarında motivasyonun yoğunluk, yön ve süreklilik olarak belirtilen üç temel bileşeninin olduğunu söylemek mümkündür. Robbins ve Judge (2013)'e göre motivasyonun temel bileşenlerinden ilki olan yoğunluk, bireyin davranışı gerçekleştirmek için ne kadar çok çaba gösterdiğini açıklamaktadır. Motivasyonun ikinci bileşeni olarak ifadelendirilen yön ise Robbins ve Judge (2013)'e göre bireyin gösterdiği çaba bireye fayda sağlayacak bir yönde yönlendirilmedikçe yoğunluk düzeyinin istenilen davranışı ortaya çıkarmasının mümkün olmadığını göstermektedir. Motivasyonun üçüncü ve son bileşeni olan süreklilik de bireyin ne kadar süreyle çaba göstereceğini ifade etmektedir (Robbins ve Judge, 2013).

Bireyin davranışlarının ortaya çıkmasında ve söz konusu bu davranışların sürdürülmesinde motivasyonun belirleyici ve etkili bir faktör olduğunu söylemek mümkündür. Bununla ilgili olarak Dilmaç ve Karababa (2016) motivasyonun, eylemin başlamasını sağlayan ve eylemin devamlılığını sağlayarak başarının ve verimin ortaya çıkmasında en önemli faktörlerden olduğunu belirtmektedirler. Benzer bir şekilde Argon ve Cicioğlu (2017)'ye göre motivasyon "anlık bir olay ya da durum değil, devam eden olumlu bir süreçtir" (s.3). Motivasyon süreci, bireyi hedeflenen davranışa yönelik harekete geçirip davranışı devam ettirmesi ve eylemi ya da davranışı olumlu yönlendirmesi bakımından önemli görülmektedir (Argon ve Cicioğlu, 2017). Argon ve Cicioğlu (2017), Dilmaç ve Karababa (2016) motivasyon kavramı ile ilgili olarak belirttikleri görüşlerinden daha ayrıntılı bir şekilde Dörnyei (1998) motivasyonun içgüdüler, irade gibi belirli iç kuvvetlerin bir yansıması olarak ya da davranışsal terimlerle uyaranların ve pekiştirmenin bir fonksiyonu olarak görülmemekte olduğunu belirtirken bunun yerine mevcut bilişsel yaklaşımlar,

bireyin eyleme dönüştürülen düşünce ve inançlarına (ve son zamanlarda da duygularına) odaklanmaktadır (Dörnyei, 1998). Yukarıda ifade edilen motivasyon tanımları doğrultusunda motivasyonun, bireyin duygu, düşünce, inanç gibi kişisel özellikleri ya da içinde yaşadığı sosyal çevresinin etkisiyle istenilen bir davranışı gerçekleştirmek amacıyla harekete geçmesini ve bu sürecin devamlılığını sağlayan bir güç olduğu ifade edilebilir.

Motivasyonun bu bölümde yer alan tanımları doğrultusunda önemli özelliklerinin olduğu sonucuna ulaşılabilir. Motivasyon ile ilgili bu özellikler Schunk ve diğerleri (2012) tarafından;

1. Motivasyon bir ürün değil bir süreçtir,
2. Motivasyon, belirlenen etkinlikler için hız ve yön sağlayan hedefleri içerir,
3. Motivasyon zihinsel ya da fiziksel aktiviteler gerektirir,
4. Motivasyon aktivitelerin başlatılmasını ve sürdürülmesini gerektirir, şeklinde özetlenmiştir.

2.1.3.1 Motivasyon Kuramları

Bireylerin gösterdikleri davranışlarının nedenleri ve bu davranışları göstermeleri süreçlerini açıklayan konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde birden fazla motivasyon kuramının bulunduğu görülmektedir. Genel bir ifadeyle Ryan ve Deci (2017)'ye göre motivasyon kuramları hem bireyi neyin harekete geçirdiğine hem de bireyin davranışına yön veren etkenlere odaklanmaktadır. Bu çerçeve içerisinde Ryan ve Deci (2017)'ye göre deneysel psikoloji tarihi boyunca çeşitli motivasyon kuramları, bireydeki öğrenme, performans ve davranış değişikliğini tahmin etmeye çalışmıştır. Bu motivasyon kuramları içerisinde, motivasyon kavramı genel olarak miktar veya güç açısından incelenmiştir ancak tipik olarak türler, nitelikler veya yönelimler açısından farklılaştırılmamıştır (Ryan ve Deci, 2017). Ryan ve Deci (2017)'nin motivasyon kuramları ile ilgili görüşlerine ek olarak Süral Özer ve Topaloğlu, (2012)'nin ifade ettikleri gibi motivasyon ile ilgili kuramlar, bireylerin gösterdikleri davranışın nedenlerini ve bu davranışların sebepleri olan süreçleri incelemiştir ve bunun sonucunda kuramsal olarak motivasyon, konu ile ilgili literatürde kapsam-gereksinim ve süreç kuramları şeklinde iki başlıkta çalışılmıştır (Süral Özer ve Topaloğlu, 2012).

Yukarıda Süral Özer ve Topaloğlu (2012) tarafından belirtilen motivasyonla ilgili kapsam ve süreç kuramlarının motivasyonun farklı özelliklerini incelediği söylenebilir. Bu çerçevede Yılmazer ve Eroğlu (2013) kapsam kuramlarında

bireyin ihtiyaçlarının odak noktası olduğunu belirtmekle birlikte kapsam kuramlarının bireyin motivasyonunu başlatan etmenleri açıklamaya çalıştığını ileri sürmektedirler. Aynı şekilde Şahin, Tabak ve Tabak (2017)'ye göre kapsam kuramları bireylerin motivasyonlarını sağlayan ihtiyaç ve faktörlerin ne olabileceğini araştırmaktadır. Bu bağlamda Ayık ve Ataş (2014) kapsam kuramlarının bireyin davranışını harekete geçiren içsel faktörlere yoğunlaşırken süreç kuramlarının dışsal faktörlere ağırlık verdiğini dile getirmektedirler. Diğer taraftan Eren (2013)'e göre süreç kuramları, bireyin davranışının ortaya çıkmasından sonlanmasına kadar olan süreçteki değişkenleri açıklamaya odaklanmaktadır. Bu doğrultuda motivasyonu başlatan sürecin kaynağının bireyin ihtiyaçları olduğu çıkarımı yapılabilir (Şahin ve diğerleri, 2017). Motivasyon kapsam ve süreç kuramları ile ilgili literatürdeki çalışmalar Tablo 2.1.'de özetlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 2.1. Motivasyon kapsam ve süreç kuramları*

MOTİVASYON KURAMLARI			
Motivasyon Kapsam Kuramları		**Motivasyon Süreç Kuramları**	
Motivasyon Kapsam Kuramı	**Motivasyon Kapsam Kuramı Açıklaması**	**Motivasyon Süreç Kuramı**	**Motivasyon Süreç Kuramı Açıklaması**
Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi Kuramı (1943)	Bireylerin ihtiyaçlarını hiyerarşik olarak beş seviyeli bir piramitte sıralar. Burada bireyler *Fizyolojik, Güvenlik, Aidiyet, Saygı ve Öz-Gerçekleştirme* ihtiyaçlarını aşağıdan yukarıya doğru karşılamak isterler.	**Pekiştirme Kuramı (Skinner, 1967)**	Bu kurama göre davranışlar uyarıcılar aracılığıyla ortaya çıkmaktadır. Davranışlar sonuçlarına göre şartlandırılır. Davranışın sonucuna göre birey aynı davranışı gösterir ya da göstermez.
Alderfer'in ERG Kuramı (1967)	Maslow'un ihtiyaçlarını (E) var olma (existence), (R) ilişkisel (relatedness) ve (G) gelişme (growth) olmak üzere 3 seviyeye ayırır. Bu bağlamda bir seviyedeki memnuniyet bir sonraki seviyeye ilerlerken, bir seviyedeki memnuniyetsizlik bir öncekine gerilemeye neden olur.	**Eşitlik Kuramı (Adams, 1963)**	Motivasyon, çalışanların sahip oldukları "adalet" duygusundan, aynı durumdaki çaba ve ödül oranlarını diğerleriyle karşılaştırdıktan sonra etkilenir. Adams, nitelikler, çaba ve yetkinliği "girdiler" ve ücret, beklentiler, faydalar ve takdirleri "çıktılar" olarak tanımlamak için çabalar ve ödüller yerine "girdiler" ve "çıktılar" terimlerini kullanmıştır.
Herzberg'in Çift Etmen Kuramı (Herzberg, 1959)	Memnuniyeti önleyen ve motivasyonu etkileyen faktörler arasında hijyen ve motivasyon faktörleri olmak üzere ayrım yapar. Hijyen faktörleri iş göreni kötümser yapıp iş memnuniyetini önleyen faktörlerdir. Motivasyon faktörleri ise bireyi daha yüksek performansa motive etmek için gereklidir.	**Beklenti Kuramı (Vroom, 1964)**	Bu kuramda "valens" (bireyin ödülü isteme derecesi) ve "bekleyiş" (bireyin çabasının ödüllendirileceği algısı) olmak üzere iki faktör bulunur. Bireyin bir iş sonucu beklediği ümit ve ödül başarı nedeni olarak görülür. Bireyin geleceğe ait ümitleri ve ödül beklentileri bireyin motivasyonunun kaynağıdır.
McClelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı (1987)	Bireylerin ihtiyaçları başarı, bağlılık ve güçlülük olmak üzere üç grupta toplanır. Bu ihtiyaçlar sosyo-psikolojik ve toplumsal açıdan önemlidir. Bireylerin alanlarında en iyi ve mükemmel olma duyguları başarı ihtiyacının sonucudur.	**Bireysel Amaç ve Başarı Kuramı (Locke and Latham 1984)**	Bu teoriye göre, bireylerin hedefleri örgütün genel hedefleri ile uyumlu olmalıdır. Bireysel hedefler gerçekçi ve karşılıklı olarak kabul edilmiş olmalıdır. Bir hedef ne kadar zorsa, birey o kadar fazla motivasyon üretir. Hedefler aracılığıyla motivasyon "Açıklık, Zorluk, Bağlılık, Geribildirim, Görev karmaşıklığı" gibi faktörlerden etkilenir.

*Konu alanı ile ilgili literatürden (Eren, 2013; Kakkos ve Trivellas, 2011; Yılmazer ve Eroğlu, 2013) yararlanılarak araştırmacı tarafından uyarlanarak oluşturulmuştur.

Tablo 2.1. incelendiğinde motivasyon kapsam kuramları içinde Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi Kuramı, Alderfer'in ERG Kuramı, Herzberg'in Çift Etmen Kuramı, McClelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı yer alırken motivasyon süreç kuramları arasında Pekiştirme Kuramı, Eşitlik Kuramı, Beklenti Kuramı, Bireysel Amaç ve Başarı Kuramı bulunduğu görülmektedir. Şahin ve diğerleri (2017) kapsam kuramlarının vurgulamak istediği ortak noktanın bireylerin ihtiyaçlarının birbirlerinden farklı olduğu ve bu ihtiyaçların karşılanması durumlarında bireylerin motive oldukları görüşü olduğunu ifade etmektedirler. Süreç kuramlarında odak noktanın ise bireylerin hangi yollarla, ne şekilde motive oldukları sorusudur (Şahin ve diğerleri, 2017). Ayrıca Tablo 2.1.'de özetlenen kapsam ve süreç kuramlarının dışında son zamanlarda ortaya konulan bilişsel değerlendirme, öz belirleme, dinamik motivasyon, iş özellikleri, iş tasarımı, öz yönetim uygulamaları ve güçlendirme kuramları da bulunmaktadır (Ayık ve Ataş, 2014).

2.1.3.2 Öz Belirleme Kuramı ve Motivasyon

Araştırmacı tarafından bu araştırma kapsamında kullanılan öğretme motivasyonu kavramı konu ile ilgili literatürde (Ayık ve Ataş, 2014; Güzel Candan ve Evin Gencel, 2015; Kauffman, Yılmaz ve Soylu ve Duke, 2011) öz belirleme kuramı kapsamında incelenmesi nedeniyle bu bölümde araştırmacı tarafından öz belirleme kuramı ve motivasyon arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. Motivasyon konusu ile ilgili olarak Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi Kuramı, Alderfer'in ERG Kuramı, Herzberg'in Çift Etmen Kuramı, McClelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı, Pekiştirme Kuramı, Eşitlik Kuramı, Beklenti Kuramı, Bireysel Amaç ve Başarı Kuramı, bilişsel değerlendirme, öz belirleme, dinamik motivasyon, iş özellikleri, iş tasarımı, öz yönetim uygulamaları ve güçlendirme olarak belirtilen kuramların, motivasyonu açıklamaya çalıştığı görülmektedir. Bu çerçeve içerisinde motivasyon kavramını açıklamaya çalışan kuramlardan bir tanesinin de öz belirleme kuramı olduğu görülmektedir.

Öz belirleme kuramı Deci ve Ryan (1985) tarafından bir motivasyon, kişilik ve optimal işleyiş modeli olarak geliştirilmiştir. Bu modeli Deci ve Ryan (1985) bireyin davranışlarını ortaya koyma ve düzenlemede seçme duygusunu harekete geçirme olarak açıklamaktadırlar. Deci ve Ryan (1985) ile benzer bir şekilde Kara (2008) motivasyonun, bireyin kişilik gelişime katkıda bulunan ve doğuştan gelen bir özellik olarak görüldüğünü ifade etmektedir.

Diğer taraftan Kaufman ve diğerleri (2015)'e göre öz belirleme kuramı kapsamında motivasyon, bireyin davranışın ne derece isteğe bağlı olduğu veya bireyin tam bir seçim anlayışıyla eylemlerde bulunma derecelerine göre tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle motivasyon belirli bir seviyeye kadar bireylerin iradesine ve özgür seçimlerine dayandırılabilir (Deringöl, 2019). Dolayısıyla Durmaz ve Akkuş (2016)'nın belirttikleri gibi öz belirleme kuramında sadece bireyin faaliyete katılım nedeni, hedeflerin içeriği ve ödül-ceza ilişkisi değil aynı zamanda iç düzenleme süreçleri ve bu süreçlerde özgür iradenin kullanılması anlamına gelen kendi kaderini tayin etme de ön plana çıkmaktadır. Motivasyonun oluşmasında bireyin içinde bulunduğu sosyal çevresinin de etkisinden bahsetmek mümkündür. Bu bağlamda Deci ve Ryan (1985, 1991)'e göre öz belirleme kuramında bireyin davranış sergilemesini sağlayan durumlar bireyin çevresiyle etkileşim halinde bulunarak bu etkileşimleri içselleştirmesine bağlı olarak gelişmektedir. Kara (2008) öz belirleme kuramına göre sözü edilen içselleştirme sürecinin üst düzeyde, bireyin ortaya koyduğu davranışın temelinde davranışın önemli ve ilgi çekici olması durumunun bulunduğunu, kuramın alt düzeyinde ise bir davranışın ortaya çıkmasının nedeni olarak bireyin dış etkenler tarafından davranışa yönlendirilmesi durumunun olduğunu belirtmektedir.

Motivasyon kuramları bireylerin davranış sonuç araçlarını anlamalarını, bu sonuçlara ulaşmak amacıyla etkili davranışlarda bulunmalarını teşvik edici etmenlerle ilgilenmektedir (Deci, Vellerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Deci ve diğerleri (1991)'e göre davranışlar bireyler tarafından istekli bir şekilde sergilendikleri ve bireyin benlik duygusuyla desteklendikleri ölçüde kendiliğinden belirlenmektedir, diğer taraftan bireyin eylemlerinin diğer bireyler tarafından davranışa yönlendirilerek ortaya çıkarılması durumunda ise bireyin davranışlarının diğer bireyler tarafından kontrol edilmekte olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle Deci ve diğerleri (1991) bireyin davranışının birey tarafından kendi kendine belirlendiği zaman düzenleyici sürecin bireyin seçimi olduğunu ancak bireyin davranışlarının diğer bireyler tarafından denetlendiği zaman düzenleyici sürecin bireyin bu duruma uyumu ya da bazı durumlarda bu duruma karşı çıkma şeklinde olduğunu savunmaktadırlar. Yukarıdaki düşünceler doğrultusunda Deci ve Ryan (2000) öz belirleme kuramında bireyin belirli davranışları sergileme motivasyonunu, kontrollü motivasyondan özerk motivasyona doğru değişen bir süreklilik üzerine konumlandırılmasının gerektiğini ifade etmektedirler.

Öz belirleme kuramında bireylerin doğuştan getirdikleri özelliklerin vurgulandığı görülmektedir. Bu konuda Reeve, Deci ve Ryan (2004) öz belirleme kuramında bireylerin, tutarlı bir benlik duygusu olan, psikolojik olarak gelişme eğilimi gösteren, engelleri aşmak için belirli ve gerekli çaba gösteren aktif organizmalar olduklarını ifade etmektedirler. Bununla birlikte geniş bir çerçeveden bakıldığında Ryan ve Deci (2000a) öz belirleme kuramının, kişilik gelişimi ve davranışsal öz düzenleme için bireysel özelliklerin önemini vurgulayan bireyin motivasyonuna ve kişiliğine bir yaklaşım olduğunu açıklamaktadırlar. Bu bağlamda Deci ve Ryan (2000)'e göre bireyler psikolojik ve kişisel gelişim, çevrelerindeki zorlukların üstesinden gelme ve kendi deneyimlerini kendi benlik kavramları ile bütünleştirme konularında doğuştan gelen bir eğilime sahiptirler. Bu yüzden öz belirleme kuramı motivasyonu ve kişiliği açıklamak için tasarlanmıştır ve Temel İhtiyaçlar Kuramı (BNT), Bilişsel Değerlendirme Kuramı (CET) ve Organizmik Bütünleşme Kuramı (OIT) olmak üzere üç alt kuramda incelenmektedir (Kauffman ve diğerleri, 2011; Reeve ve diğerleri, 2004).

Temel İhtiyaçlar Kuramı

Öz belirleme kuramının birinci alt kuramı olan temel ihtiyaçlar kuramında Deci ve Ryan (1985) bireylerin özerklik, yeterlik ve ilişkililik şeklinde üç temel psikolojik ihtiyaç doğrultusunda yönlendirildiklerini belirtmektedirler. Dolayısıyla temel ihtiyaçlar kuramı bireylerin kişiliklerinin sosyal bağlamda gelişimine ve işleyişine odaklanmaktadır ve sözü edilen özerklik, yeterlik ve ilişkililik ihtiyaçlarının karşılanması durumunda kişisel gelişim ve işleyişin istenilen düzeye ulaşacağını ifade etmektedirler (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000a, 2000b). Temel ihtiyaçlar kuramında üç temel ihtiyaçtan ilki olan özerklik Kauffman ve diğerleri (2011)'e göre bireyin davranışına sahip çıkma ihtiyacı olarak tanımlamakla birlikte özerkliğin bireyin davranışlarını bağımsız olarak başlatma ve düzenleme yeteneğini ifade ettiğini savunmaktadırlar. Temel ihtiyaçlar kuramındaki yeterlik ihtiyacı ise bireylerin kendilerinden beklenen davranışları üretme ve çevreleriyle uğraş halindeyken ustalık ve etkililik duygularını deneyimleme istekleri olarak ifade edilirken (Harter, 1978; White, 1959) Kauffman ve diğerlerine (2011)'e göre bireyin belirli şeyleri nasıl başaracağını anlaması ve bunu yapacak özgüvene sahip olma derecesini göstermektedir. Temel ihtiyaçlar

kuramının üçüncü ve son temel ihtiyacı ilişkililik ise Ryan (1993) tarafından bireyin genel olarak başkalarıyla ya da sosyal çevresiyle ilişki kurabileceğini hissetme, bireyin sosyal çevresiyle bir bağ oluşturabilmesi ihtiyacı olarak açıklanmaktadır. Deci ve Ryan (2008)'e göre bireylerin ilişkililik ihtiyacı karşılandığı zaman bireylerin güçlü bir iyi oluş ve motivasyon sergileyeceği ön görülmektedir.

Bireyin temel ihtiyaçların karşılanmasında bireyin sahip olduğu içsel motivasyonunun etkisi görülebilir. Bu bağlamda Wang ve Liu (2008) bireyin özerklik, yeterlilik ve ilişkililik ihtiyaçları karşılandığı zaman bir görevi yerine getirmek için içsel motivasyonun artacağını; sözü edilen ihtiyaçların karşılanmaması durumunda ise bireyin içsel motivasyonunun zayıflayacağını savunmaktadırlar. Nitekim Kauffman ve diğerleri (2011) bireylerin psikolojik iyi oluşlarını sürdürmek amacıyla söz geçen üç ihtiyacı da karşılamak için aktif bir çabalama eğilimi içerisinde olduklarını belirtmektedirler. Bu düşüncelerden hareketle öz belirleme kuramının insan davranışlarının kararlılığının kendi kendine belirlenme derecesini temel alarak ele alındığını ve bireyin bir davranışı göstermedeki kararlılık derecesi ne kadar yüksek ise o davranışın gösterilmesi ile ilgili eylemlerini o derecede onayladığını, dolayısıyla davranışı gösterme konusunda istekli olduğunu söylemek mümkündür.

Bilişsel Değerlendirme Kuramı

Öz belirleme kuramının ikinci alt kuramı olan bilişsel değerlendirme kuramının bireyin içsel motivasyonundaki etmenleri açıklamaya çalıştığı söylenebilir. Ryan ve Deci (2017)'ye göre bilişsel değerlendirme kuramında bireyin içinde bulunduğu sosyal bağlamın bireyin içsel motivasyonuna etkisi belirlenmeye çalışıldığı için bu kuram bireyin içsel motivasyonun sosyal psikolojisini açıklamaktadır. Bununla birlikte Ryan ve Deci, (2017)'ye göre içsel motivasyon, bireyin kişisel doğasının ve gelişiminin temel bir yönünü oluşturduğu için bu kuram bireyin kişisel yönünü de temsil etmektedir. Deci ve Ryan (1985) bilişsel değerlendirme kuramında bireylerin kendilerini yönetmenin, öz belirlemelerinin ve içsel motivasyonlarının doğuştan gelen özellikler olduğunu öne sürmektedirler. Bu açıdan bakıldığında Kauffman ve diğerleri (2011) bilişsel değerlendirme kuramında bireyin sosyal çevresinin bireyin içsel motivasyonuna nasıl ve hangi düzeyde etki edebileceğini vurgulanmakta olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte Ryan ve

Deci (2017) en genel hatlarıyla bilişsel değerlendirme kuramında bireyin özerklik veya yeterlilik deneyimini olumsuz yönde etkileyen olayların bireyin içsel motivasyonu düşüreceğini; özerklik ve yeterlilik algılarını destekleyen olayların ise içsel motivasyonu arttıracağını savunmaktadırlar. Bu nedenle bireyin içsel motivasyonunun yüksek olması için bireyin hem özerklik hem de yeterlilik ihtiyaçlarının karşılanmasınun oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Organizmik Bütünleşme Kuramı

Öz belirleme kuramının üçüncü alt kuramı organizmik bütünleşme kuramı ise temelinde insan davranışının her zaman içsel olarak yönlendirilmediğini, bireyin dışsal olarak motive edilmiş davranışlarının da birey tarafından kendi kendine belirlenebileceği fikrini taşımaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Başka bir deyişle organizmik bütünleşme kuramında dışsal motivasyonun gelişim sürecine odaklanılmakta olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu bağlamda Reeve ve diğerleri (2004) organizmik bütünleşme kuramına göre dışsal motivasyonun, tamamen dışsal motivasyondan özdenetimli motivasyona doğru bir süreklilik gösterdiğini ve bu süreklilik boyunca geliştiğini ve ilerlediğini öne sürmektedirler.

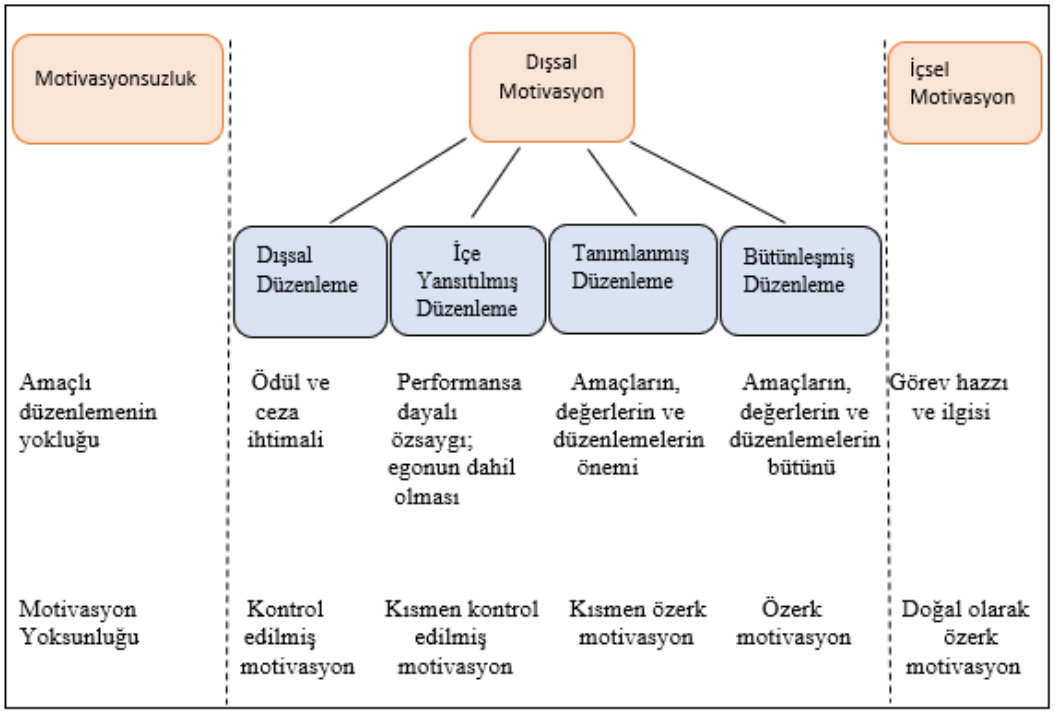
Özetle öz belirleme kuramında motivasyonun, içsel motivasyondan dışsal motivasyona doğru değişen çok boyutlu bir yapı ve süreç olduğu söylenebilir. Öz belirleme kuramı, bireyin kişiliğinin içinde yaşadığı sosyal bağlam içerisindeki gelişimine ve işleyişine odaklanmakta olduğu ifade edilebilir. Bu kuramın aynı zamanda bireyin doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçlarının bireyin davranışındaki farklılıkları açıklamada etkili olduğunu ve bireylerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı durumlarda kendi kendilerine karar verebileceklerini ileri sürmektedir. Bu kurama göre, bireyin gelişim ihtiyacı, bireyin davranışını yönlendirmekte olup bireyin bir beceriyi, davranışı ya da görevi sergilerken zorluklarla karşılaşması durumunda bireyin karşılaştığı zorlukların nasıl üstesinden geleceğine ilişkin beceriler kazanmasının ve yeni deneyimleri edinmesinin, tutarlı bir benlik duygusunu geliştirmek için çok önemli olduğu görülmektedir. Öz belirleme kuramı öncelikle bireyin bilgi edinme ihtiyacı veya bağımsızlık gibi iç motivasyon kaynaklarına odaklandığı için öz belirleme kuramı kapsamında bireydeki içsel motivasyon oldukça önemli olduğu söylenebilir.

2.1.3.3 Motivasyon Türleri

Bireylerin davranışa yönlendiren bireyin özellikleri ya da içinde yaşadığı sosyal çevresi gibi çeşitli faktörlerin bulunduğu söylenebilir. Bu nedenle Ryan ve Deci (2000b) motivasyonun genellikle bütün bir yapı olarak incelenmiş olsa bile, bireylerin çeşitli faktörlere göre hareket etmeye yönlendiğini savunmaktadırlar. Aynı şekilde Ersoy Kart ve Güldü (2008)'e göre bireyleri belirli davranışa yönelten sebep kendi beklentileri olabileceği gibi çevrelerinden o davranışı göstermeleri için karşı karşıya kaldıkları durumlar da olabilir. Böyle bir durum içten güdülenme ve dıştan etki arasında belirli bir ayrımın olduğunu gösterebilir (Ryan ve Deci, 2000b). Dolayısıyla Ersoy Kart ve Güldü (2008)'e göre öz belirleme kuramı, motivasyonu kendi içinde ikiye ayırarak birey tarafından belirli bir durumda hangi tür motivasyonunun sergileneceğini incelemeye çalışmaktadır. Bu amaçla öz belirleme kuramında, içsel ve dışsal motivasyon arasında belirli bir farkın olduğu savunulmaktadır. Başka bir deyişle Reeve ve diğerleri (2004) tarafından da belirtildiği gibi öz belirleme kuramının önemli bir özelliği, bireyin motivasyonunu saf içselden saf dışsal formlara doğru ilerleyen ve değişen bir süreklilik (devamlılık) olarak betimlemesidir.

Yukarıda belirtilen motivasyon kavramını, içsel motivasyon durumundan dışsal motivasyon durumuna kadar bir süreklilik çizgisinde inceleyen öz belirleme kuramı kapsamında geliştirilen motivasyon türleri Şekil 2.4.'te gösterilmiştir. Şekil 2.4.'te görüleceği gibi Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) öz belirleme kuramına göre belirtilen sürekliliğinin en solunda motivasyonsuzluk durumunun, bir diğer ifadeyle bir hedefe ulaşmak için gereken adımın atılma isteğinden yoksunluk durumunun yer aldığı ifade etmektedirler. Bu motivasyonsuzluk durumu, bireyin istenen ve kendisinden beklenen davranışı değerli olarak görmeme (Ryan, 1995), davranışı yerine getirecek kadar kendisini yeterli hissetmeme (Bandura, 1986) gibi durumlardan kaynaklanabilir. Ryan ve Deci (2000b) sürekliliğin en sağında, içsel motivasyonun klasik halinin yer aldığını, bu durumun bir etkinliğin bireyin içsel olarak doyuma ulaşması için yapılması olduğunu ve içsel motivasyonun oldukça özerk bir yapıda bulunduğunu belirtmektedirler. Diğer taraftan Şekil 2.4 incelendiğinde dışsal motivasyonun bireyin davranış düzenlemelerinin özerk olma durumuna göre değişik şekillerde isimlendirilen dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, tanımlanmış düzenleme, bütünleşmiş düzenleme gibi

motivasyonsuzluk ile içsel motivasyon arasındaki süreklilik arasında yer aldığı görülmektedir (Ryan ve Deci, 2000b).



Şekil 2.4. Motivasyon türleri (Güzel Candan ve Evin Gencel, 2015)

Konu ile ilgili literatürde öz belirleme kuramında motivasyon türlerinin belirlenmesinde farklı görüşler bulunduğu görülmektedir. Öz belirleme kuramını inceleyen ilk araştırmacıların (örneğin, Deci ve Ryan, 1985) çoğunun insan davranışının ya içsel ya da dışsal olarak motive edilmiş olarak iki ayrı yapıda tanımlanabileceğini savundukları görülürken son zamanlarda insan davranışlarını inceleyen çeşitli araştırmacıların (örneğin, Deci ve diğerleri, 1991, Reeve ve diğerleri, 2004) öncelikle dışsal motivasyonun karmaşık bir yapıya sahip olması nedeniyle geleneksel olarak ikiye ayrılarak incelenen motivasyon tanımından daha sürekli bir motivasyon tanımını kabul ettikleri görülmektedir (Kauffman ve diğerleri, 2011). Bununla birlikte öz belirleme çerçevesinden motivasyon tanımlarına bakıldığında bu konuda araştırmacılarının çoğunun (Pintrich, 1999; Reeve ve diğerleri, 2004) içsel ve dışsal motivasyonu, tek bir sürekliliğin iki ucunda yer alan yapılar olarak tanımladıkları görülmektedir.

İçsel Motivasyon

Öz belirleme kuramın kapsamında motivasyon türlerinde ilk olarak içsel motivasyonun yer aldığı söylenebilir. Deci ve diğerleri (1991)'e göre bireyler içsel olarak motive edildiklerinde, davranışlarının sonucunda zevk ve memnuniyet elde ettikleri için ilgilerini çeken etkinliklere katılmaktadırlar ve bu katılımlarını kendi iradeleri ile, maddi kazanç veya dışarıdan bir kontrol gerekmeden özgürce yapmaktadırlar. Dolayısıyla Deci ve Ryan (2000) içsel motivasyonun, herhangi bir maddi kazanç beklentisine odaklanmadan psikolojik iyi oluşları için istenen davranışı gösteren bireylerde görüldüğünü ifade etmektedirler. Deci ve Ryan (2000)'e benzer bir görüşle Kaufman ve diğerleri (2015) içsel motivasyonun, bireyin belli bir beklenti içinde olmadan içsel doyumu deneyimleme süreci olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte bireyin yapacağı etkinlik ya da sergileyeceği davranışın içeriği bireyi mutlu etmesi nedeniyle bireyin etkinliğe katıldığı zaman içsel olarak motivasyonunun yüksek olduğu söylenebilir (Deci ve Ryan, 2000). Yukarıda belirtilen bu durumu Deci ve diğerleri (1991) kitap okumanın bireye zevk vermesi, onu mutlu etmesi nedeniyle kitap okuyan bireyin içsel olarak motive olduğu söyleyerek örneklendirmektedirler.

İçsel motivasyonun en temel özelliğinin bireyin kendisini doğası gereği geliştirme eğilimi olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ryan ve Deci (2000b)'e göre öz belirme kuramı da içsel motivasyonun kaynağına odaklanmak yerine motivasyonun belirlenmesine ve geliştirilmesine odaklanmaktadır. Bununla birlikte Deci ve Ryan (1985) bireylerin bir beceriyi, davranışı ya da görevi gerçekleştirmeye ilişkin motivasyonlarını belirleme ve geliştirme için bireylerin yeterlik ve özerklik ihtiyaçlarının karşılanmasının önemli olduğunu savunmaktadırlar. Bu görüşü desteleyici bir şekilde Kara (2008) içsel olarak motive olmuş bireylerin kendilerini bağımsız olarak algıladıklarını ve sergiledikleri davranışların kendilerini yansıttığını ifade etmektedir.

Dışsal motivasyon

Öz belirleme kuramında içsel motivasyon önemli bir motivasyon türü olsa da Deci ve Ryan (1985)'in ifade ettikleri gibi bu kuramın tek tip motivasyon türü değildir. İkinci olarak motivasyon sürekliliğin diğer ucunda, bir amaca yönelik bir

araç olarak meşgul olunan davranışları tanımlayan ve en azından bir dereceye kadar bireyin dışında bulunan güçler tarafından kontrol edildiği düşünülen eylemleri içeren dışsal motivasyon bulunmaktadır (Deci ve diğerleri, 1991; Ryan ve Deci, 2000a). Ryan ve Deci (2000b)'ye göre dışsal motivasyon terimi, istenilen sonuçlara ulaşmak için bir etkinliğin birey tarafından gerçekleştirilmesini ifade etmekte olup bireyin içsel tatmini için bir etkinlik göstermeyi ifade eden içsel motivasyonla çelişmektedir. İçsel motivasyonda birey kendi mutluluğu için davranışı sergilemeyi seçerken Ayık ve Ataş (2014)'ün vurguladıkları gibi dışsal düzenlemede birey dışarıdan zorlanmayla, cezadan kurtulmak ya da bir ödüle ulaşmak amacıyla davranış sergilemektedir. Başka bir ifadeyle Deci ve Ryan (1985)'e göre dışsal motivasyonda vurgu bireyin ilgisinin dışındaki kaynaklara bağlıdır. Aynı şekilde Ayık ve Ataş (2014)'ün ifade ettikleri gibi içsel motivasyon durumunda kontrol kaynğı bireyin kendisi olurken dışsal motivasyonda kontrol bireyin çevresindedir.

Ryan ve Deci (2000a)'nın bireydeki dışsal motivasyon düzeylerinin aynı olmadığını savundukları görülmektedir. Dolayısıyla Kara (2008)'in de belirttiği gibi dışsal olarak motive edilmiş olan davranışlar içselleştirme ve bütünleştirme gibi süreçlerden etkilenebilir. Bu bağlamda davranışların içselleştirilmesi davranışların ortaya çıkmasındaki etkili olan dış etmemlerin birey tarafından özümsenmesi süreci olarak adlandırılabilir (Scott Rigby, Deci, Patrick ve Ryan, 1992). Ryan ve Deci (2000a) dışsal motivasyonun dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, tanımlanmış düzenleme ve son olarak bütünleştirilmiş düzenleme olmak üzere dört gruba ayrıldığını belirtmişlerdir.

Bu bağlamda ilk olarak Hein, Ries, Pies, Caune, Emeljanovas, Ekler ve Valantiniene (2012)'ye göre dışsal düzenleme, süreklilik üzerindeki, ödül alma veya cezadan kaçınma gibi dış pekiştirme tarafından başlatılan davranışlarda bulunmayı yansıtmakta olup dışsal bu düzenlemede bireyin sosyal çevresi tarafından kontrol edilmesi durumu vardır (Kara, 2008). İkinci olarak dışsal düzenlemenin yanında, utanç veya suçluluktan kaçınma ya da koşullu öz değer veya gurur kazanma gibi algılanan iç baskıların neden olduğu, davranışsal bağlılığı yansıtan içe yansıtılmış düzenleme bulunmaktadır (Hein ve diğerleri, 2012). Kara (2008)'e göre bu tür düzenlemede bireyin davranışının nedeni "yapıyoruz çünkü yapmazsak yapmadığımız için utanacağız" olarak ifade edilmektedir (s. 65). Üçüncü olarak tanımlanmış düzenleme, kişisel olarak ilgili hedeflere hizmet ettiği için bir davranışta bulunma motivasyonunu temsil eden bir yapıdır (Hein ve

diğerleri, 2012). Tanımlanmış düzenlemeye göre birey davranışını bir gereklilik ya da zorunluluk olarak algılamaz, bunun yerine davranış onun için önemli olduğu için bu davranışı sergiler (Kara, 2008). Dördüncü ve son düzey olarak bütünleşmiş düzenleme değerlerin ve kuralların birey tarafından özümsenmesi sonucu ortaya çıkan düzenleme şeklini ifade etmektedir (Kara, 2008). Yukarıda dışsal düzenlemelerle ilgili olarak belirtilenlerden hareketle birey tarafından dışsal olarak düzenlenmiş davranışların içsel motivasyona oldukça benzemekte olduğu söylenebilir.

Dışsal motivasyonun dört farklı düzenleme ile şekillenebileceği durumunu Ryan ve Deci (2000b) şu şekilde örneklendirmiştir: "ödevlerini seçtikleri kariyer için değerini anladıkları için yapan öğrenciler, işi yalnızca ebeveynlerinin kontrolüne bağlı kaldıkları için yapanlar gibi dışsal olarak motive olurlar" (s.71). Her iki örnek de işin kendisinden zevk almaktan ziyade araçları içermekte olduğunu, ancak önceki dışsal motivasyon durumu kişisel onay ve bir seçim duygusu gerektirirken, ikincisi dışarıdan bir düzenlemeye uyumu içerdiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla Kauffman ve diğerleri (2011) içsel olarak motive olmuş bireylerin belirli bir görevin sürecine odaklanma eğilimindelerken, dışsal olarak motive olmuş bireylerin genellikle o görevin sonuca odaklandıklarını ifade etmektedirler. Bununla birlikte Deci ve diğerleri (1991) dışşal olarak motive edilen davranışların bireyin ilgisi kaynaklı değil bazı sonuçlara aracı olduğundan, doğası gereği araçsal bir özellik gösterdiğini dile getirmektedirler.

Yukarıda belirtilen düşünceler doğrultusunda özetle, motivasyonun türlerine yönelik iki görüşün bulunduğu ifade edilebilir. İlk görüşe göre motivasyon türleri bir süreklilik içinde birbirinin devamı olarak, bir doğru üzerinde incelenmektedir. Diğer görüşe göre motivasyon dışsal ve içsel olarak birbirinden ayrı iki yapıda incelenmektedir. Dışsal motivasyonda dışarıdan bir etki söz konusu iken içsel motivasyonda herhangi bir dış etki görülmeden bireyin kendisinin mutluluğu için istenilen davranışa yönlenme durumundan bahsedilebilir**.**

2.1.3.4 Öğretme Motivasyonu

Motivasyon, öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için önemli bir faktör olarak görülebilir. Dolayısıyla motivasyon olmadan, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri ya da karşılaştıkları zorluklar karşısında zorlukların üstesinden gelebilmek için çaba göstermeleri daha az olası olduğu söylenebilir. Dolayısıyla

psikologlar ve eğitimciler motivasyonun insan davranışı üzerinde gerçek ve önemli bir etkiye sahip olduğunu kabul etmektedirler (Ryan ve Deci, 2000b).

Motivasyon konusunun eğitim alanında oldukça önemli bir yere sahip olduğunu ve eğitim alanında sıklıkla çalışılan konulardan bir tanesi olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte Pelletier ve Rocchi (2015) eğitim alanında yapılan araştırmalarda çoğunlukla öğrencilerin motivasyonuna odaklanmakla birlikte öğretmenlerin motivasyonuna ve öğretmenlerin neden öğrettikleri, öğretme rollerini nasıl deneyimledikleri ve bunun öğrencilerin öğrenmesini nasıl etkilediği üzerindeki önemli rolüne çok az önem verildiğini ifade etmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını öz belirleme kuramı çerçevesinden incelemek iyi bir yaklaşım olabilir. Deci ve diğerleri (1991)'e göre öz belirleme Kuramı eğitim alanına uygulandığında öğrenmeye duyulan ilginin, eğitime verilen değerin, öğrencilerin kendi yeterliklerine ve özelliklerine duyulan güvenin artırılmasıyla ilgilenmektedir.

Eğitim sürecinde, öğrenci motivasyonunda öğretmen faktörü araştırılan bir konu olmuş ve Yıldızlı ve diğerleri (2016)'nın belirttikleri gibi öğrenme süreci içinde öğrenci motivasyonu ne kadar önemli bir konuysa öğretmeye istekli diğer bir ifadeyle motive olmuş bir öğretmen de aynı şekilde önemli görüldüğü için öğretmen motivasyonunun öğrenciye nasıl etki ettiği konusu odak noktası haline gelmiştir. Diğer taraftan, öğrenci motivasyonunun başarılı bir şekilde sağlanabilmesi için öğrencideki ilgiyi ortaya koyabilmek, öğrenme sürecini öğrencinin bir ihtiyacı haline getirmek ve uygun öğretim yöntemlerini seçebilmek öğretmenin yetenekleri arasında görülebilir (Çelik, Terzi ve Gültekin, 2017). Çelik ve Terzi (2017)'ye göre bu yeteneği ortaya koyabilmek amacıyla öğretmenin de öğrenme ve öğretme motivasyonuna yüksek bir oranda sahip olması beklenir çünkü motivasyon öğrencinin öğrenme sürecinde ve başarısında etkili bir unsurdur (Wittrock, 1992).

Eğitim-öğretim sürecinde belirlenen amaçların gerçekleşmesi, bu sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi için okul, sınıf iklimi gibi nitelikli bir eğitim ortamının sağlanmasının oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Bu unsurlara ek olarak Ryan ve Deci (2000a)'ya göre, eğitimin hedeflerine ulaşma noktasında öğretmenin sahip olduğu öğretme motivasyonunun etkisi vardır; bu nedenle gelişmeyi amaçlayan toplumlar, kendisini geliştimeyi arzulayan ve yüksek öğretme motivasyonuna sahip öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla nitelikli eğitim ortamını oluşturacak

en önemli etkenlerden bir tanesi öğretmendir ve öğretmenin de öğrenmeye ve öğretmeye motive olması gereklidir (Çelik ve Terzi, 2017).

Eğitim-öğretim sürecinde genel bir çerçeveden bakıldığında öğrenci motivasyonunun öğretmenin sahip olduğu öğretme motivasyonuna da bağlı olduğu, öğretmenin mesleğin gerektirdiği öğretmenlik mesleği yeterliklerine sahip olması gerektiği görülmektedir. Bu kapsamda ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı Avrupa ülkeleriyle Avrupa Birliği (AB) Uyum Süreci içerisinde öğretmenler için mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri ve program ve içerik bilgisi olmak üzere altı ana yeterlik alanı belirlemiştir (MEB, 2017). Öğretim süreci içinde MEB (2017) tarafından belirlenen yukarıdaki öğretmen yeterliklerine sahip olmak etkili bir eğitim-öğretim süreci için önemli faktörler arasında yer almaktadır. Nitekim Yazıcı (2009)'un belirttiği gibi öğretmenlik mesleğini sürdürecek olan bireylerin kişisel özellikler, okul eğitimi, entelektüel beceriler gibi öğretmenlik mesleği için gerekli olabilecek durumlara sahip olması beklenmektedir. Bu çerçeve içerisinde Çelik ve Gezer (2020)'e göre etkili bir eğitim-öğretim süreci için öğretmenlerin öğretme motivasyon düzeyleri de dikkate alınması gerekmektedir.

Etkili bir eğitim-öğretim süreci için öğretmenlerin öğretme davranışına yönelik istekleri oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu konuda Yıldızlı ve diğerleri (2016)'nın belirttikleri gibi öğretmeye motive olmak ya da öğretme motivasyonuna sahip olma, öğretme ile ilgili davranışları gerçekleştirmek (Ryan ve Deci, 2000a) ve bu davranışları sergileme konusunda kararlı bir şekilde ilerlemek anlamına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında Güzel Candan ve Evin Gencel (2015)'e göre motivasyon yapılan işin kaynağıyla ya da nedenleriyle ilgilendiği için kimi öğretmenlerin istekli olarak sınıfta bulunmaları, bazılarının da öğretim sürecinde isteksiz olmaları durumu motivasyon ile ilişkilidir. Bu nedenle Owens (1998)'e göre öğretmenlerin bakış açısıyla motivasyonun öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ayırdıkları zaman, iş kalitesi ve çalışma istekleri konularında etkili olduğu söylemek mümkündür (Akt. Gök ve Atalay Kabasakal, 2019). Sonuç olarak, Owens (1998)'e benzer bir düşünceyle Gök ve Atalay Kabasakal (2019)'a göre öğretmenlerin öğretme motivasyonu, öğretme yetenekleri kadar önem arz etmekte ve öğretmenlerin mesleki olarak gelişme çabaları da öğretmenlerin öğretme motivasyonlarıyla ilişkilendirilmektedir.

Genel anlamda bireyin herhangi bir göreve karşı motivasyonu meslekleriyle ilgili tutumlarında ve düşüncelerinde etkili olduğu görülmektedir (Güzel Candan ve Evin Gencel, 2015). Güzel Candan ve Evin Gencel (2015)'in belirttikleri görüşler öğretmenlik mesleği konumundan incelendiğinde ise yapılan iş eğitim ile ilgili olduğu için motivasyon faktörü çok daha önemli hale gelebilir. Ryan ve Deci (2017)'nin savundukları gibi öz belirme kuramına göre öğretmendeki özerk motivasyonu geliştirmek için öğretmenler, çalışma ortamlarını, özerklik (seçim haklarının olduğunu), yetkinlik (öğretim rollerinde öz yeterlik duygusu hissetmek) ve ilişkililik (bağlılık duygusu hissetmek) gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını destekleyici olarak algılamalıdırlar. Buna karşılık Ryan ve Deci (2017) öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarını göz ardı eden bir çalışma ortamının, öğretmenlerin kontrollü motivasyon deneyimine yol açacağını ifade etmektedirler.

Motivasyonda olduğu gibi öğretme motivasyonu da içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılabilir. Bu ayrımda Deringöl (2019)'e göre öğretmenlerin dışşal motivasyonları öncelikle öğretmeni ya da öğretmenin kendisi dışındaki koşulları içeren faktörleri içermesi nedeniyle öğretmenler için dışşal motivasyon kaynakları, mesleki öğretime katılmalarını sağlayan maaş ve çalışma ortamı gibi koşullar olarak gösterilmektedir. Örneğin, ekonomik nedenlerle veya ebeveynleri öğretmen olduğu için öğretmenlik mesleğine girmeyi seçen ve kaderinin ebeveynlerinin izinden gitmek olduğunu düşünen bir öğretmen, dışsal olarak motive edilmiş sayılacaktır, çünkü sonuç bireyin öğretmenlik mesleğine girme konusundaki birincil motivasyonudur (Kauffman ve diğerleri, 2011). Diğer taraftan içsel motivasyon, öncelikli olarak öğretmenin inançlarına, değerlerine ve algılarına bağlı olan, bir etkinliğe başlama, devam etme ve daha derinlere gitme çabasını içeren motivasyondur (Deringöl, 2019). Başka bir ifadeyle bu tür öğretmenlerin ilgi, memnuniyet ya da başkalarına yardım etmek için motive olduğu söylenebilir.

Tüm mesleklerin seçiminde olduğu gibi bireylerin öğretmenlik mesleğini seçmelerinde de öğretmeye yönelik motivasyonun önemli bir yer tuttuğunu söylemek mümkün olabilir. Bu bağlamda Kauffman ve diğerleri (2011)'in belirttikleri gibi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme motivasyonlarının hem oldukça karmaşık bir yapı gösterdiği hem de tamamen dışsal motivasyondan (örneğin para kazanmak) tamamen içsel motivasyona doğru (örneğin, öğretme sevgisi için) şekillendiği söylenebilir. Buna karşılık Sinclair (2008) öğretmenlerin öğretme motivasyonuna ilişkin mevcut literatürün

çoğunluğunun, öğretmenlerin öğrencilerle çalışmak ve kişisel gelişimlerine destek olmak istemeleri nedeniyle, esas olarak içsel motivasyonlarla öğretmenlerin motive edildiğini ortaya çıkardığını belirtirken (Akt. Lam, 2012) Lam (2012)'ye göre maaş ve sosyal statü gibi dışsal ödüller genellikle bu mesleği seçmek için önemli nedenler olarak görülmemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğretme motivasyonları bağlamında, öğretmenlerin sahip oldukları içsel motivasyonların dışsal motivasyonlardan daha önemli olduğu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde etkili olan motivasyon kaynakları bu araştırma kapsamında konu ile ilgili incelenen ve ulaşılabilen literatür bağlamında Tablo 2.2.'de genel hatlarıyla gösterilmiştir. Tablo 2.2 incelendiğinde dışsal motivasyon kaynakları olarak öğretmenlerin çalışma ortamı, sosyal çevre, ekonomik rahatlık, takdir edilme duygusu etkenlerinin yer alırken içsel motivasyon kaynakları olarak öğretmenlik sevgisi, sorumluluk bilinci, başarı duygusu, kişisel gelişim görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin seçilmesinde ve öğretme sürecinin sürdürülmesinde sözü geçen motivasyon kaynaklarının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 2.2. Öğretmenleri etkileyen motivasyon kaynakları*

Motivasyon Türü	Motivasyon Kaynağı	İlgili Araştırmalar
Dışsal Motivasyon	Çalışma ortamı	Ada,Akan, Ayık, Yıldırım, 2013; Deringöl, 2019; Barlı, Bilgili, Çelik, Bayrakçeke, 2005; Gökay ve Özdemir, 2010; Karaköse ve Kocabaş,2006; Ok ve Önkol, 2007; Polat, 2014.
	Sosyal çevre	Boz ve Boz, 2008; Kılınç, Watt ve Richardson, 2012
	Ekonomik rahatlık	Deringöl, 2019; Doğan, 2020; Yazıcı, 2009
	Takdir edilme duygusu	Ada ve diğerleri, 2013; Argon ve Ertürk, 2013; Büyükses, 2010; Doğan, 2020; Koçak, 2002; Özgan ve Aslan, 2008
İçsel Motivasyon	Öğretmenlik/öğrenci sevgisi	Ayaydın ve Tok, 2015; Bishay, 1996; Czubaj, 1996; Özkan Ebcim, 2012, Klassen ve diğerleri , 2011; Ok ve Önkol 2007; Ubani, 2012
	Sorumluluk bilinci	Aksu, Demir, Daloğlu, Yıldırım, Kiraz, 2010; Argon ve Ertürk, 2013; Ertürk, 2014; Ertürk ve Aydın, 2017
	Başarı duygusu	Argon ve Ertürk, 2013; Börü, 2018
	Kişisel gelişim	Koçak, 2002; Sinclair, 2008

*Araştırmacı tarafından ilgili literatürden yararlanılarak oluşturulmuştur.

Motivasyon kavramına yönelik ilgili literatürün incelendiği bu bölümde motivasyon konusunda belirtilenlerden hareketle motivasyon kavramının konu alanı olarak hem psikolojinin temel araştırma alanlarından bir tanesi olduğu hem de benzer bir şekilde eğitim bilimleri alanında da yaygın olarak çalışılan bir kavram olduğu söylenebilir. Bu bağlam içerisinde motivasyon kavramının bireyi bir davranışı gerçekleştirmeye yönelten güçlerden bir tanesi şeklinde tanımlanabilir. Bireyi davranışa yönlendiren sözü edilen bu gücün içsel veya dışsal etkilerle şekillenebileceğini ifade etmek mümkündür. Genelde bireylerin ve özelde ise öğretmenlerin her alanda deneyimleyebilecekleri gibi mesleklerinin gerektirdiği davranışları gerçekleştirirken çeşitli etkenlerden etkilenebildikleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili motivasyon faktörlerinden yararlanarak mesleklerini sürdürdükleri de ifade edilebilir.

Meslek öncesi öğretmen kimliği, öğretmen özyeterlik inancı ve öğretme motivasyonu kavramlarına yönelik literatürün incelendiği bu bölümdeki bilgiler ışığında meslek öncesi öğretmen kimliği, öğretmen özyeterlik inancı ve öğretme motivasyonu kavramlarının öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi sürecinde oldukça önemli bir yere sahip oldukları ifade edilebilir. Dolayısıyla sözü geçen bu kavramların incelenmesinin, birbirileri arasındaki muhtemel ilişkilerin ve bu muhtemel ilişkiler topluluğundan elde edilecek bulguların ve yapılacak çıkarımların yapılmasının hem öğretmen eğitimi programlarının odağı olan öğretmen adaylarının iyi bir şekilde yetiştirilmesine hem de öğretmen eğitimi programlarının gözden geçirilmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Bu çerçeve içerisinde öğretmen adayları, öğretmen eğitimi programı sürecinde öğretmenlik mesleği ile ilgili çeşitli meslek bilgisi derslerini, alan bilgisi ve genel kültür bilgisi dersleriyle birlikte alarak öğretmenlik meslek kimliğini kazanabilmekte, öğretmen özyeterlik inançlarını oluşturabilmekte ve öğretme eylemine yönelik motive olabilmektedirler. Bu nedenle yukarıda ifade edilen öğretmenlik mesleği ile ilgili öğretmenlik meslek kimliği, öğretmenlik özyeterlik inancı ve öğretme motivasyonu gibi niteliklerin öğretmen adaylarına kazandırılmasında öğretmen eğitim programlarının oldukça etkili bir unsur olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

Öğretmen meslek kimliği kavramının öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini anlamlandırma, öğretmenlik mesleğinin özelliklerini ve yeterliklerini tanımlama, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak hissetmelerini ve bu

duygularını açığa çıkarma konusunda oldukça önemli bir kavram olduğu ifade edilebilir. Nitekim dinamik bir süreç olarak tanımlanan öğretmen meslek kimliğinin öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi süresince sürekli olarak şekillenen ve değişen bir yapıda olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğretmen eğitimleri boyunca deneyimledikleri her öğretme-öğrenme durumunun öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine katkıda bulunacağı ifade edilebilir.

Öğretmen adayları eğitim süreleri boyunca değişen ve gelişen mesleki kimlikleri sayesinde nasıl bir öğretmen olacaklarını, öğretmenlik mesleğini yaparlarken hangi öğretim metodunu ne şekilde kullanacakları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını değiştirebilir ve geliştirebilirler. Dolayısıyla öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin oluşum ve gelişim sürecinin dikkatli bir şekilde incelenmesi ve öğretmen eğitimi sürecinin her aşamasında öğretmen adaylarına mesleki kimlik gelişimleri süresince destek olunması gereklidir. Bu bağlamda öğretmenlik meslek kimliğini oluşturan bireysel, sosyal ve bilişsel bileşenlerin ve bu bileşenlerin öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinde etkili olduğunun bilinmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ile ilgili farkındalıklarının yanında öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlikleri, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde önemli bir faktörlerden bir tanesi olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının nitelikli bir öğretmen yetiştirilmesi için öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç kaynaklarını etkili bir şekilde kullanarak öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının yüksek düzeyde olmasını sağlamak öğretmen eğitimi programlarının amaçları arasında yer alması gerektiğini söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları öğretmenlik mesleki kimliğinde olduğu gibi öğretmenlik eğitimi programı sürecinde değişebilir ve gelişebilir bir özellik olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda öğretmenlik meslek kimliğinde belirtildiği gibi öğretmen özyeterliğinin de öğretmenlik eğitimi programı sürecinde öğretmen adaylarına etkili bir biçimde kazandırılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecinde kazandıkları mesleki yeterlikleriyle öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarının tam olması, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenlik mesleğine hazır hissetmelerini sağlaması

açısından gerekli ve onların gelecekteki öğretmenlik meslek yaşantılarını etkileyebilen önemli değişkenlerden bir tanesi olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterliklerin kazandırılması sürecinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin bir diğer önemli unsurlarından olan öğretme motivasyonlarının yüksek olmasının bu süreci kolaylaştırabileceği ve hızlandırabileceği söylenebilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini sevmeleri, öğretme eylemine yönelik motivasyona sahip olmalarının onların eğitim sürecine olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle öğretme motivasyonları yüksek düzeyde olan öğretmen adayları eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğini yükseltebilirler ve daha başarılı olabilirler. Bu durumun muhtemel bir yansıması olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğindeki başarılarının ve bu mesleği devam ettirme isteklerinin onların sahip oldukları öğretme motivasyonlarının düzeyi ile ilişkili olabileceğini söylemek mümkündür. Bu kapsamda öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine ve öğretmeye yönelten içsel veya dışsal motivasyon faktörlerinin bilinmesinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri açısından öğretmenlik meslek kimlikleri ve öğretmen özyeterlikleri kadar önem arz ettiği ifade edilebilir.

2.2 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmen mesleki kimliği, öğretmen özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonu ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan ve araştırmacı tarafından konu ile ilgili literatür taraması sonucunda ulaşılan araştırmalar sunulmuştur. Yukarıda belirtilen konu alanı ile ilgili çalışmalar her bir araştırmanın yayınlandığı yıl dikkate alınarak sıralanmış ve aynı yılda yayınlanan araştırmalarda araştırmacıların isimlerinde alfabetik sıra göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

2.2.1 Yurt dışında Yapılan Araştırmalar

2.2.1.1 Öğretmen Meslek Kimliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Karaolis ve Philippou (2019) araştırmalarında öğretmen meslek kimliğinin boyutlarını ortaya koyan bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Karma yöntem kullandıkları araştırmalarında pilot çalışması sonucunda elde edilen 58 maddelik denemelik ölçek, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen ilköğretim öğretmenlerine (n=315) uygulanmıştır ve öğretmenler (n=20) ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında öğretmenlere öğretmenlik meslek kimliği ile ilgili sorular

yöneltilmiştir. Araştırmanın verileri betimsel istatistikler, açımlayıcı faktör analizi, içerik analizi ile incelenmiştir ve çalışmalarının sonucunda yedi boyutta 48 maddeden oluşan ölçeğin nihai formu elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öz yeterlik, benlik saygısı, mesleki bağlılık, iş memnuniyeti, görev oryantasyonu, iş motivasyonu ve gelecek zaman algısı gibi öğretmen özelliklerinin öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile ilişkili olduğu, öğretmenlerin pozitif mesleki kimliğine sahip öğretmenler, olumsuz meslek kimliğine sahip öğretmenler ve kendilerini mesleklerine adayamamış öğretmenler olarak üç gruba ayrıldığı, bu üç gruptan öğretmenlerin, öğretmenlik meslek kimliğinin boyutlarına ilişkin yapılan görüşmelerde verdikleri cevaplarda farklılıkların olduğu belirtilmiştir.

Hanna ve diğerleri (2019) araştırmalarında nicel ölçüm araçlarında bulunan öğretmen kimliğinin bileşenlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda 2000-2018 yılları arasında hakemli dergilerde İngilizce olarak yazılan ve yayınlanan, öğretmen kimliğinin bileşenlerini değerlendiren 20 çalışmayı incelemişlerdir. İçerik analizi tekniği kullanılarak incelenen çalışmalardan elde edilen bulgulara göre öğretmen kimliğinin öz saygı, motivasyon, bağlılık, özyeterlik, görev algısı ve iş tatmini olmak üzere altı ana kategori altında incelendiği, öğretmen kimliğinin doğrudan algılanamayacağını, geniş bir bakış açısı ile ölçülmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Tsybulsky ve Muchnik-Rozanov (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanılan fen derslerinde öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimlerinin incelenmesidir. Nitel yöntem kullanılan araştırmanın verileri 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğretmen adayları (n=17) ile derinlemesine görüşmelerden ve yansıtıcı raporlardan yararlanılarak toplanmıştır ve nitel veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin proje tabanlı öğrenme sürecinde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelme ve diğer öğretmen adayları ile işbirliğinde çalışma şeklinde iki boyutta anlamlı deneyimlerle şekillendiği, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin gelişiminin grupla çalışmaktan bireysel odaklı mesleği kimliğe doğru ilerlediğini ve bu durumun da öğretmen adayları açısından mesleki gelişim, mesleki güçlenme ve mesleki özgüven konularında elde edilen önemli kazanımlar olarak sonuçlandığı belirtilmiştir.

Hahl ve Mikules (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen adaylarının mesleki deneyimlerinin öğretmen kimliği gelişimi üzerindeki

yansımalarının incelenmesidir. Nitel yöntem kullanılan araştırmanın verileri Finlandiya'daki bir üniversitenin uluslararası bir İngilizce orta öğretim öğretmen eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının (n=20) yansıtıcı günlükleri ve bu öğretmen adayları ile yapılan odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır ve içerik analizi tekniğini kullanılarak incelenmiştir. Araştırmalarına göre Hahl ve Mikules (2018) öğretmen adaylarının danışman öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecindeki desteklerinin ve öğretmenlik uygulaması dersleri boyunca öğrencilerin olumlu geri bildirimlerinin ve uygulama dersinde edindikleri öğretmenlik mesleği ile ilgilini olumlu düşüncelerinin öğretme yetenekleri konusunda kendilerini daha güvenli hissetmelerini sağladığını ve bu olumlu düşüncelerinin zamanla arttığını, öğretmen adaylarının öğretmen kimliği gelişimlerinin başlangıcında olduklarını ve hayat boyu öğrenmeye adandıklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

Motallebzadeh ve Kazemi (2018) araştırmalarında İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modelini kullandıkları araştırmalarının örneklemini 2017 yılında İran'da farklı okullarda görev yapan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen İngilizce öğretmenleri (n=224) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Beijaard ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen "Mesleki Kimlik Ölçeği" ve Arıcak (1999) tarafından geliştirilen "Benlik Saygısı Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. Veriler betimsel istatistikler ve yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre benlik saygısının İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimliklerini anlamlı ve olumlu düzeyde yordadığı, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin biçimlendirilmesi sürecinde öğretmenlik benlik saygılarının geliştirilmesinin gerekli olduğu ve öğretmenlerin mesleki kimlik duygularının bireysel kimlik duygularının güçlü bir bileşeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rozati (2017) tarafından yapılan araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve kurumsal kimlikleri ile öğretmen özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Hamedan'daki özel dil enstitülerinde ve devlet okullarında öğretmenlik yapan ve kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen İngilizce öğretmenleri (n=100) oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlere Liou (2008)'in Mesleki Kimlik, Azimi (2012)'in Kurumsal Kimlik ve Tschannen-Moran ve diğerleri (1998)'in Öğretmen Özyeterlik ölçekleri

uygulanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın verileri betimletiyici ve çıkarımsal istatistik yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ile öğretmen öz yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğunu, İngilizce öğretmenlerinin kurumsal kimlikleri ile öğretmen yeterlikleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu, İngilizce öğretmenlerinin profesyonel kimliklerinin, özyeterliklerinin iyi bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Izadinia (2013) araştırmasında öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin belirlenmesinde kullanılan yöntemler ve bu araştırmalardan elde bulguları belirlemek amacıyla ağırlıklı olarak yansıtıcı uygulamaların ve görüşmelerin kullanıldığı 29 deneysel çalışmayı incelemiştir. Araştırmacı tarafından öğretmen profesyonel kimliği, öğretmen adayları, öğretmen eğitimi anahtar kelimelerin kullanılarak konu alanı ile ilgili çalışmalar içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre incelenen çalışmaların yansıtıcı uygulamalar, öğrenme toplulukları, bağlam ve deneyimlerin katkısı olmak üzere 4 faktörü araştırdığı, bu değişkenlerin her birinin, öğretmen adaylarının kendilerine güvenlerini, eylemlilik duygusunu, öz farkındalığını, eleştirel bilincini, bilişsel bilgilerini, öğretmenlerinin sesini ve meslektaşları, ebeveynleri ve öğrencileriyle olan ilişkilerini etkilediği belirtilmiştir.

Canrinus ve diğerleri (2012) öğretmen mesleki kimlikliğine dair iş tatmini, mesleki bağlılık, öz yeterlik ve motivasyon düzeyindeki değişim göstergelerininin birbirleri ile nasıl ilişkili olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile tasarlanmıştır. Bu bağlamda geliştirilen model araştırmacılar tarafından oluşturulan bir anket yardımıyla orta öğretimde çalışan Hollandalı öğretmenlerden (n=1214) elde edilen veriler yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Canrinus ve diğerleri (2012) oluşturulan modeldeki göstergeler arasındaki ilişkilerde sınıf içi öz yeterlik ve iş tatmininin önemli bir etkiye sahip olduğunu, söz konusu etkinin deneyimsiz, deneyimli ve kıdemli öğretmenler için benzer sonuçlar verdiğini ifade etmişlerdir.

Chong ve diğerleri (2011) araştırmalarında öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programının başındaki ve sonundaki öğretmen mesleki kimlik gelişmelerini incelemeyi amaçlamışlardır. 2005 yılında Singapur'da bir üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarına (n=148) ve 2009 yılında mezun olan öğretmenlere (n=119) araştırmacılar tarafından iki anket uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına

uygulanan anketlerin analizinde açımlayıcı faktör analizi ve t-testi uygulanmıştır. Araştırma bulgularından hareketle öğretmen adaylarının ilk ankete verdikleri cevapların ortalaması yüksek olarak bulunurken öğretmen adaylarının ikinci ankete verdikleri cevapların ortalama değerlerinin düşük olduğu, mezun öğretmenlerin mesleğin başlangıcında öğretmenlik beklentileri ile öğretmenlik yaşantıları arasında uyumsuzluğun olduğu, mezun olan öğretmenlerin üçte birinin öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu algılara sahip oldukları, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine başlarken kaygılarının öncelikle sınıf yönetimi, öğretme ve öğrenme süreci ile ilgili olduğu, mezun olan öğretmenlerin öğretmen eğitimi programlarını tamamlamaları ile mesleki kimlik oluşumlarının bittiğini, mezun olan öğretmenlerin kendilerini rol model olarak gördüklerini ve öğretmen olarak kendilerini mesleki anlamda geliştirmeleri gerektiğini ifade ettiklerini, kendilerini mesleki anlamda geliştirmelerinin öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Lamote ve Engels (2010) araştırmalarında öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda 2007-2009 yılları arasında Belgrad'ta bir öğretim programında öğrenim gören öğretmen adaylarından (n=157) mesleki kimlikleri ile ilgili veri toplamışlardır. Araştırmanın verileri araştırmacıların geliştirdikleri bir anket ile toplanmıştır. İlgili verilerin analizinde betimsel istatistikler, MANOVA ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının öğretim programının başlangıcı ve sonu bağlamında görev yönelimlerinde değişiklik oluştuğu, öğretmen adaylarının öğretim konusunda daha öğrenci merkezli bir bakış açısı geliştirdikleri, öğretmenlik uygulamaları sırasında sınıfta düzeni sağlamaya, eğitimin hedeflerini gerçekleştirmeye odaklandıkları ve zamanla öğretmen öz yeterliğinin azaldığı ifade edilmiştir. Araştırmada ayrıca sınıf deneyimi olan öğretmen adaylarının sınıf deneyimi olmayan öğretmenlere göre gerçekçi bir öğretme ve öğrenme görüşü geliştirdikleri, erkek öğretmen adaylarının sınıftaki disipline daha fazla verirken kadın öğretmen adaylarının öğrenci katılımına odaklandıkları ifade edilmiştir.

Timostsuk ve Ugaste (2010) araştırmalarında öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri Estonya'da Talinn Üniversitesi'nde 2006-2007 yılında öğrenim gören ve maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemi kullanılarak seçilen öğretmen adayları

(n=45) ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. İçerik analiziyle incelenen verilerin bulgularına göre öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerinin duygularıyla anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu ve bu ilişkinin öğretmen adaylarını kişisel, sosyal bağlamla ilişkili olan deneyimleriyle tanımlanabileceği, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini oluşturmak için öğrenme, profesyonel bir topluluğa ait olma ve nesnel olarak öğretme ve öğrenme ile ilgili etkinliklerin öğretmen adayları tarafından daha az önemli görüldüğü ifade edilmiştir.

Schepens ve diğerleri (2009) 2004 yılında Belçika'da farklı öğretmen eğitimi programlarından mezun olan öğretmen adaylarının (n=762) mesleki kimlik algılarını incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında öğretmenlik mesleki kimliğin göstergeleri olarak öğretmen özyeterliğini, mesleki yönelimi ve mesleğe adanmışlık boyutlarını incelemişlerdir. Tarama modelindeki araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçek ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri betimsel istatistikler ve regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Schepens ve diğerleri (2009) öğretmenlik meslek kimliğini en çok yordayan boyutun, öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğini tercih etme motivasyonları olduğunu, öğretmenlik meslek kimliğini ikinci olarak yordayan boyutun ise öğretmen eğitimi bağlamı olduğunu dile getirmişlerdir.

Flores ve Day (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında öğretmenlerin mesleki kimliklerinin incelenmesidir. Araştırma ile ilgili veriler öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında olan 18 öğretmenle her öğretim yılının başında ve sonunda yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kendilerini algılama biçimlerinin, çalıştıkları okulun kültürünün ve öğrencilerin görüşlerinin, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını etkilediği, öğretmenlik meslek kimliğinin şekillenmesinde öğretmenlerin meslek öncesi öğretmen kimlikleri, kişisel özellikleri ve öğretim bağlamlarının etkili birer faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda öğretmen mesleği kimliği ile ilgili yurt dışında yapılan ve araştırmacı tarafından ulaşılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmalarda araştırmanın örneklemini öğretmenler ve öğretmen adaylarının oluşturduğu görülmektedir. İlgili araştırmalarda genellikle öğretmen meslek kimliğinin öz saygı, motivasyon, işe bağlılık, özyeterlik, görev algısı ve iş tatmini, öğretmen

adaylarının kişisel özellikleri, öğretmenlik mesleğini tercih etme motivasyonu, öğretim bağlamı, benlik saygısı gibi faktörler ile arasındaki olası ilişkilere odaklanıldığı ifade edilebilir. Ulaşılan araştırmaların çoğunun nicel olmak üzere, nitel ve boylamsal araştırma yöntemlerinden de yararlandığı görülmektedir.

2.2.1.2 Öğretmen Özyeterliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Moslemi ve Habibi (2019) araştırmalarında İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlikleri, öğretmen özyeterlik inançları ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini İran'da 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan ve kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen İngilizce öğretmenleri (n=90) oluşturmuştur. İlişkisel tarama modeli ile yapılan araştırmada veri toplama araçları olarak Beijaard ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen "Mesleki Kimlik Ölçeği", Dellinger ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen ve "Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği" ve **"**Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi" (1980) kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson Korelasyon Katsayısı testi ve ANOVA kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile mesleki kimlikleri ve eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı, pozitif yönde ve güçlü bir ilişki olduğu, İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin öğretmen özyeterliklerini ve eleştirel düşünme becerilerini yordadığı ifade edilmiştir.

Van Rooij ve diğerleri (2019) araştırmalarında öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerinin öğretmen eğitimine devam etme ve öğretmenlik mesleğine bağlılık, algılanan iş yükü ve stres ile ilişkisini ve özyeterlik inanç kaynaklarının öğretmen özyeterliğine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Hollanda'da bulunan bir üniversitede Fen Bilimleri bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları (n=69) bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. İlişkisel tarama modeli ile yapılan araştırmada veriler Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği", Usher ve Pajares (2009)'un geliştirdikleri "Matematik Özyeterlik İnanç Kaynağı Ölçeği" ile toplanmıştır. İlgili veriler betimsel istatistikler ve korelasyon analizleri ile incelenmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerinin öğretmen mesleğine bağlılıkları ile olumlu, algılanan iş yükü ve stres ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu ancak algılanan iş yükünün ve stresin öğretmen eğitimine devam etme değişkeni ile

ilişkili olmadığını, ustalık deneyimleri ve olumlu duygusal durumlar özyeterlik inanç kaynaklarının öğretmen özyeterliğinde etkili olduğunu göstermiştir.

Colson, Sparks, Berridge, Frimming ve Willis (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen adaylarının okul deneyiminin öğretmen özyeterlik duygusu üzerindeki etkisini belirlemektir. Keşif çalışması modeli kullanılan araştırmanın örneklemini Amerika'da bir üniversitede öğrenim gören, okul deneyimi dersi alan ve almayan öğretmen adayları (n=144) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. İlgili veriler betimsel istatistikler ve t- testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre okul deneyimi dersini alan öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik ölçeğinin öğrencileri derse dahil etme ve sınıf yönetimi alt boyutlarında okul deneyimi almayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

McLennan, Mcllveen ve Perera (2017) araştırmalarında öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlikleri ile kariyer iyimserlikleri ve kariyer uyum yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Avusturalya'da bir öğretmen eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adayları (n=402) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği", Rottinghaus, Day ve Borgen (2005) tarafından geliştirilen "Kariyer İyimserliği Ölçeği" ile toplanmıştır. İlgili veriler yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerinin kariyer iyimserliklerini doğrudan yordadığı ve öğretmen adaylarının kariyer uyum yeteneklerinin kariyer iyimserlikleri üzerindeki etkisine aracılık ettiği ifade edilmiştir.

DeMaura ve Jennings (2016) araştırmalarında depresyon, endişe ve stres duygularının öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 akademik yılında Amerika'da bir öğretmen eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adayları (n=297) oluşturmuştur. İlgili veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket, alan gözlemleri ile toplanmış olup öğretmen adaylarının akademik başarı puanları da dikkate alınmıştır. İlişkisel tarama modeli ile yapılan araştırmada ilgili veriler regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının stres duygularından olan depresif belirtilerin öğretmen özyeterlik

inançlarını olumsuz yönde yordamasına karşılık öğretmen adaylarının endişe ve stres durumlarını yansıtan raporların ve okul deneyimlerin öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inançlarını yordamadığı belirtilmiştir.

Zee ve Koomen (2016) araştırmalarında öğretmenlerin özyeterlik inançlarının öğretim süreçlerinin kalitesi, öğrencilerin akademik uyumu ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları üzerindeki sonuçlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla konu alanı ile ilgili 165 makale içerik analizi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin özyeterlik inançlarının, öğrencilerinin akademik uyumları, öğretmen davranış şekilleri ve sınıf içi uygulamalarının niteliği ile ilgili uygulamaları ve öğretmenlerin kişisel başarıları, iş tatminleri ve mesleğe bağlılık faktörleri arasında olumlu ilişkiler göstermesine karşılık öğretmen özyeterliği inancı ile tükenmişlik faktörleri arasında negatif bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Klassen ve diğerleri (2013) araştırmalarında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasındaki stres düzeylerinin mesleki bağlılıkla ilişkisini ve özyeterlik inançlarının stres ve mesleki bağlılık arasındaki ilişkiye nasıl aracılık edebileceğini incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemini Kanada, İngiltere, Hong Kong ve Tayland'da öğrenim gören öğretmen adayları (n=1187) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği", Boyle, Borg, Falzon, Baglioni (1995) tarafından geliştirilen "Öğretmen Stres Envanteri" ve araştırmacılar tarafından mesleki bağlılık ile ilgili olarak geliştirilen bir anket ile toplanmıştır. Veriler betimsel istatistikler ve regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının ve streslerinin öğretmen adaylarının mesleki bağlılıkları üzerindeki etkisine aracılık ettiği, öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının, öğrenci davranışından kaynaklanan stresle negatif yönlü ilişkili, iş yükü stresi ile de ilişkisiz olduğu ifade edilmiştir.

Pendergast ve Garvis (2011) öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile ilgili bir araştırmanın ilk aşamasını oluşturan araştırmalarında öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Avusturalya'da 2010 yılında bir öğretmen eğitimi programına kayıtlı öğretmen adayları (n=175) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" öğretmen

adaylarına her eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanarak toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel istatistikler ve ANOVA kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin yaş, cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin ilk uygulamasında öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları yüksek düzeyde bulunurken Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin ikinci uygulamasında öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları düşük düzeyde çıktığı ifade edilmiştir.

Bruinsma ve Jansen (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin motivasyonlarının öğretmen özyeterlik inançları ve eğitim programı ile ilişkisinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Hollanda'da bulunan farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adayları (n=198) oluşturmuştur. İlişkisel tarama modeli ile yapılan araştırmanın verileri 2006-2007 yıllarında araştırmacılar tarafından oluşturulan anketler ile toplanmıştır. Veriler betimsel istatistikler ve Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinde içsel motivasyonlarının yüksek ve etkili olduğu, olumlu öğretim deneyimlerine sahip olan öğretmen adaylarının, öğretmen özyeterliklerinin daha yüksek olduğu, dışsal motivasyona sahip öğretmen adaylarının, olumsuz öğretim deneyimlerine sahip oldukları, bu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini kısa süreli olarak yapmak istedikleri ve bunun bir yansıması olarak öğretmen özyeterliklerinin, öğretmen adaylarının mesleklerini devam ettirme süreleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Woolfolk Hoy ve Spero (2005) öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programının başlangıcından öğretmenlik mesleğine başlamalarına kadar geçen sürede öğretmen özyeterlik inançlarında meydana gelen değişimleri incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla Amerika'da bir öğretmen eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarına (n=53) öğretmen eğitimi programının başlangıcında, sonunda ve öğretmen olarak göreve başladıkları dönemde özyeterlik inançlarına ilişkin olarak ölçekler uygulanmıştır. Boylamsal olarak yapılan araştırmanın verileri betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının öğretmen eğitimi programı sürecinde artış gösterdiği, buna karşılık öğretmenlik mesleklerinin

ilk yıllarında öğretmen özyeterlik inançlarının düşme eğilimi gösterdiği ifade edilmiştir.

Yukarıda öğretmen özyeterliği ilgili olarak yurt dışında yapılan ve araştırmacı tarafından ulaşılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen özyeterlik inancının çoğunlukla nicel ve boylamsal araştırma yöntemleri kullanılarak sorgulanmaya çalışıldığı, incelenen araştırmaların örneklemini öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının oluşturduğu görülmektedir. İncelenen araştırmalarda öğretmenlik özyeterlik inancının öğretim programı, motivasyon, mesleki bağlılık, algılan iş yükü gibi faktörlerle ilişkilerinin incelenmesinin amaçlandığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlik özyeterlik inançlarının yaş, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre incelendiği söylenebilir.

2.2.1.3 Öğretme Motivasyonu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Orsini, Tricio, Segura ve Tapia (2020) araştırmalarında öz belirleme kuramı kapsamında öğretmenlerin çalışma ortamının, öğrencilerin motivasyonlarının ve öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının, öğretmenlerin öğretme konusundaki özerk ve kontrollü motivasyonlarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2018 yılında Şili'de bulunan üç diş hekimliği okulunda görev yapan öğretmenler (n=206) oluşturmuştur. Kesitsel bir model kullanılarak yapılan araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri betimsel istatistikler ve Yapısal Eşitlik Modellemesi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin destekleyici danışman-öğretmen ilişkileri ve öğrencilerin özerk motivasyonları ile oluşan bir çalışma ortamının, öğretmenlerin öğretme özerk motivasyonlarını etkilediği, öğretme özerk motivasyonunun öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımını öngördüğü ifade edilmiştir.

Büssing, Menzel, Schnieders, Beckmann ve Basten (2019) araştırmalarında öğretmen adaylarını öğretme davranışına yönlendiren motivasyon faktörlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2016 yılında Almanya'da bir üniversitede öğrenim gören biyoloji öğretmenleri (n=120) oluşturmuştur. Kesitsel çalışma modeli ile yapılan araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket ile toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde Doğrulayıcı Faktör Analizi, Yapısal Eşitlik Modellemesi, betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle öğretmen adaylarının öğretme

davranışına olumlu yaklaşımlarının olduğu, öğretmen adaylarının öğretmeyi sevmeleri en belirgin motivasyon faktörü olduğu, öğretmen adaylarının tutum, zevk alma ve algılanan davranışsal kontrol değişkenlerinin, öğretme arzularını önemli ölçüde öngördüğü ifade edilmiştir.

Kim ve Cho (2013) araştırmalarında öğretmen adaylarının motivasyonunun ve öğretmen özyeterliklerinin, öğretmen adaylarını mesleklerinin ilk yılında gerçeklik şoku ile ilgili beklentilerini nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Amerika'da bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları (n=533) oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Fernet, Senecal, Guay, Marsh, ve Dowson (2008) tarafından geliştirilen "The Work Tasks Motivation Scale", Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" (Teachers' Sense of Efficacy Scale) kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklentilerinin, öğretmen özyeterliği ve içsel motivasyon ile negatif yönde ilişkili olduğunu, öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklentilerinin dışsal motivasyon ile pozitif yönde ilişkili olduğunu, öğretmen adaylarının yeterlik duygularının ve içsel motivasyonlarının, gerçeklik şoku beklentilerinin güçlü yordayıcıları olduğunu göstermiştir.

Hein ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretme motivasyonları ile öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini farklı Avrupa ülkelerinde görev yapan Beden Eğitimi öğretmenleri (n=176) oluşturmuştur. Araştırma ile ilgili veriler Roth, Assor, Kanat-Maymon ve Kaplan (2007) tarafından geliştirilen öğretme motivasyonu ile ilgili bir ölçekle toplanmıştır. Araştırmanın verileri Doğrulayıcı Faktör Analizi, Pearson Koresyon Analizi, ANOVA ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda Beden Eğitimi öğretmenlerinin öğretme motivasyonu bağlamında içsel olarak motive oldukları, öğretmenlerin özerk motivasyonlarının öğrenci merkezli veya üretken öğretim tarzları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lam (2012) araştırmasında öğretmenlik mesleğine yeni başlamış öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçme motivasyonlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hong Kong'da bir öğretmen eğitimi programından mezun öğretmenler (n=38) oluşturmuştur. Tarama modeli ile yapılan

araştırmanın verileri öğretmenlerle gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin motivasyonları "güvenli bir sığınak olarak öğretme eylemi" ve "iç tatmin olarak öğretme eylemi" şeklinde isimlendirilen iki gruba ayrılmıştır.

Bieg, Backes ve Mittag (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı öz belirleme kuramı kapsamında öğretmenlerin motivasyonlarının öğrencilerin içsel motivasyonları ile ilişkisinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Almanya'da ilköğretim okullarında 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler (n= 1195) ve 8. sınıfta görev yapan öğretmenler (n=48) oluşturmuştur. Kesitsel çalışma modeli ile yapılan araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket ile toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel istatistikler, Pearson Korelasyon Katsayısı testi ve Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin öğretmenlerin özerklik desteğine ilişkin bireysel algıları, öğrencilerin içsel motivasyonunu öngördüğü, öğretmenlerin öğretmeye yönelik içsel motivasyonlarının, öğrencilerin içsel motivasyonları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı belirtilmiştir.

Claeys (2011) tarafından doktora tez kapsamında yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretmenliği bir meslek olarak seçmeye yönelik motivasyonlarının ve öğretmenlik yapmaya devam etme isteklerini etkileyen faktörlerin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Teksas'ta farklı okullarda görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen, mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenler (n=175) oluşturmuştur. Karma model ile yapılan araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan bir ölçek ve öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin motivasyonları içsel, dışsal ve özgecil olmak üzere üç gruba ayrıldığı, öğretmenlerin öğrencilerle iş birliği içinde olma, kendilerini mesleki anlamda geliştirme, öğretmeyi sevme, çalıştıkları kurumun destekleri faktörlerinin öğretmenlik mesleki motivasyonlarında etkili olduğunu belirttikleri ifade edilmiştir.

Roness (2011) araştırmasında mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Norveç'te bulunan bir üniversitenin öğretmen eğitimi programından 2009 yılında mezun olan öğretmen adayları (n=329) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri

araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretme motivasyonu ile ilgili bir anket ile toplanmıştır. Tarama modeli ile yapılan araştırmanın verileri betimsel istatistikler ve t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularından hareketle öğretmen adaylarının mesleklerinin ilk bir buçuk yılında mesleklerini ve öğretmeyi sevdiklerini buna karşılık araştırmaya katılan öğretmenlerin %40'ının daha sonraki yıllarda öğretmenlik mesleğini bırakma eğiliminde oldukları belirtilmiştir.

Roth ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretme özerk motivasyonu deneyimlerinin ve bu deneyimlerinin öğrencilerdeki yansımalarının incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini İsrail'de bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler (n=123) ve aynı okullarda öğrenim gören öğrenciler (n=1255) oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretme motivasyonu ve öğrenme motivasyonu ile ilgili ölçekler ile toplanmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin öğretme özerk motivasyonlarının, kişisel başarı duyguları ile pozitif yönde ve duygusal tükenmeleri ile negatif yönde ilişkili olduğu, öğretmenlerin öğretme özerk motivasyonlarının öğretmenlerin özerkliği destekleyici davranışlarını geliştirerek öğrencilerin öğrenmeye yönelik özerk motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Yukarıda öğretme motivasyonu ile ilgili yurt dışında yapılan ve araştırmacı tarafından ulaşılan araştırmalarda çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinden yararlanıldığı görülmektedir. Yapılan çoğu araştırmada motivasyon kavramının genellikle öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak incelenmekle birlikte öğretme motivasyonunu ayrıntılı bir şekilde inceleyen araştırmalara da rastlanmıştır. İncelenen araştırmalarda örneklem olarak öğretmenler ve çeşitli sınıf düzeylerindeki öğretmen adayları yer almıştır. Öğretme motivasyonu kavramının genellikle öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının duygu durumları, öğretmenlik mesleğini devam ettirme istekleri, öğrencilerin motivasyonları, öğretim stilleri, öğretmen özyeterlikleri gibi kavramlarla ilişkilerinin incelenmeye çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin motivasyon faktörlerinin de incelendiği bir çalışma da bulunmaktadır.

2.2.2 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.2.2.1 Öğretmen Meslek Kimliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karatepe ve Akay (2020) eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adaylarının

meslek öncesi kimlik düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelindeki araştırmanın örneklemini Türkiye'de bir üniversitenin eğitim fakültesinde ve pedagojik formasyon programında öğrenim gören, amaçlı örneklemenin ölçüt temelli yöntemi ile seçilen (n=456) öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırma ile ilgili veriler Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen ve Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verileri betimsel istatistikler ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri yüksek düzeyde bulunduğu, öğrenim görülen program türü değişkeni açısından herhangi bir farklılık ortaya çıkmadığı, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek mesleki kimlik düzeylerinin olduğu ifadelendirilmiştir.

Kavrayıcı (2020) araştırmasında öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen kimliğinin gelişimini etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde tabakalı amaçlı örnekleme tekniği ile seçilen 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları (n=364) oluşturmuştur. Araştırmada sıralı açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri Aykaç ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliklerini Etkileyen Faktörler Ölçeği" ile araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmada betimsel istatistikler ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Kavrayıcı (2020) öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinin ve öğretmenlik uygulamalarının hizmet öncesi öğretmen kimliğinin gelişimini etkileyen en önemli faktörler olduğunu, medya etkisinin ve yakın sosyal çevrenin ise öğretmen kimliğini geliştirmede düşük etkisi olan faktörler olduğunu belirtmiştir.

Kozak, Certel, Bahadır ve Çelik (2020) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ile öğretmenliği tercih etme nedenlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında Erciyes Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nde öğrenim gören beden eğitimi öğretmen adayları (n=365) oluşturmuştur. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın verileri Övet (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenleri Ölçeği", Friesen ve Besley (2013)'ün geliştirdiği ve Arpacı ve Bardakçı (2015)'in Türkçeye uyarladığı

"Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA ve Pearson Korelasyon Katsayısı testi kullanılmıştır. Kozak ve diğerleri (2020) araştırmalarının sonucunda beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin orta-üst düzeyde bulunduğunu, cinsiyet değişkenine göre meslek öncesi öğretmen kimliği düzeyinde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıktığını, sınıf düzeyi değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığını, öğretmenlik mesleğini tercih etmede içsel faktörlerin mesleki kimliği olumlu yönde etkilerken dışsal faktörlerin olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşıldığını ifade etmişlerdir.

Alkış Küçükaydın ve Gökbulut (2019) araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesini amaçlamışlardır. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini 2018-2019 akademik yılında Orta Karadeniz Bölgesinde bir üniversitenin Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları (n=172) oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen, Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği" kullanılmıştır**.** Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır**.** Araştırmanın bulgularına göre Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin "öğretmen olarak kendine güven" alt boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık görüldüğü, öğretmen adayların sınıf düzeyleri, yaş aile gelir düzeyi, baba mesleği değişkenlerinin öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarında etkili olmadığı ifade edilmiştir.

Atal (2019) araştırmasında Bilişim Teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmen meslek kimliğinde öğretmen eğitimi sürecinin etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de bir üniversitede 2016-2017 öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adayları (n=36) oluşturmuştur. Araştırmada temel yorumlayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırmasının sonucuna göre Atal (2019) öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretmen olarak kim olduklarını açıklayamadıklarını, öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin kendilerini iyi bir öğretmen olarak hissetme konusunda yeterli görülmediği, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin gelişiminde aldıkları eğitimin niteliği, öğretim elemanları ile

iletişimleri, okul deneyimleri ve kurumsal desteğin etkili olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir.

Babanoğlu (2019) araştırmasında İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kimlik düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemi bir devlet üniversitesindeki İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen öğretmen adaylarından (n=60) oluşmuştur. Araştırmanın verileri Fisherman ve Abbot (1998) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayı Mesleki Kimlik Ölçeği" (Student Teachers Professional Identity Scale) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verilerinde betimsel istatistiklerden ve t-testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda İngilizce Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının mesleki kimlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı belirtilmiştir.

Babanoğlu ve Ağçam (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini bir özel ve bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ve amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen son sınıf öğrencileri (n=96) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen ve Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel istatistikler ve t- testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının yüksek seviyede olduğu, erkek öğretmen adaylarının mesleki kimlik puanlarının kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu, devlet üniversitesindeki öğretmen adaylarının özel üniversitedeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek mesleki kimlik algılarının olduğu ifade edilmiştir.

Çelik ve Kalkan (2019)'un araştırmalarının amacı eğitim fakültesinde ve pedagojik formasyon eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Tarama modelinde tasarlanan araştırmanın verilerini 2018-2019 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları (n=577) ve pedagojik formasyon eğitimi gören öğretmen adayları (n=502) oluşturmuştur. Veriler Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen, Arpacı ve Bardakçı (2015)'in Türkçeye

uyarladığı “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının mesleki kimliği yüksek düzeyde olduğu, mesleki kimliklerinde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu, eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimine kayıtlı öğretmen adaylarının öğrenim görülen fakülte değişkenine göre pedagojik formasyon programına kayıtlı öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık görüldüğü, öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir.

Girgin ve Şahin (2019) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum süreçlerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale’de 2015-2016 yılında görev yapan ve amaçlı örneklemeden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen sınıf öğretmenleri (n=12) oluşturmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen adaylarına yönelik çeşitli etkinlik formları aracılığı ile toplanmıştır ve veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre mesleki kimliğini aile, okul yaşamı, öğretmenlik mesleğine yönelme, mesleki ve kişisel yaşamlarıyla ilgili temalar oluşturduğu ve bu ana temaların sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşumunda ve gelişiminde etkili olduğu belirtilmiştir.

Polat (2019) araştırmasında Türkiye’de 2008-2018 yılları arasında öğretmen kimliğine ilişkin kavramları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilen araştırmada öğretmen kimliği ile doğrudan ya da dolaylı bir şekilde ilişkili 46 araştırma incelenmiştir ve bu araştırmalar içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen kimliği kavramının “öğretmen eğitimi, kimlik, ana dil, öğretmen yeterlikleri, gerginlik, sosyal ağlar, olası benlik kuramı, pedagojik formasyon ve öğretme isteği” konuları ile doğrudan ilişkili olduğu, öğretmen kimliği kavramının “örgüt kültürü, hizmet öncesi süreçler, öğrenci motivasyonu, hizmet içi eğitim, görev yapılan yer, mesleğe ilişkin tutum, öğretmen yetiştirme programları, öz-yeterlik, mesleki imaj, olumsuz söz ve davranışlar, mesleki gelişim, müdür yetkili öğretmenlik, okul deneyimi” konuları ile de dolaylı yönden ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Alptekin Yolcu (2018) yüksek lisans tezi kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeylerini çeşitli değişkenler

bağlamında belirlemeyi ve meslek öncesi öğretmen kimliğinin öğretmenlik özyeterlik algısı ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara, Gazi ve Hacettepe Üniversiteleri Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adayları (n=810) oluşturmuştur. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın verileri Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen, Arpacı ve Bardakçı (2015)'in Türkçeye uyarladığı "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Veriler betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA, korelasyon analizi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının öğretmen mesleki kimliklerinde öğrenim gördükleri üniversitelere göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu, öğretmen adaylarının akademik ortalama puanları yükseldikçe öğretmen mesleki kimlik düzeylerinin de yükseldiği ve öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyleri yükseldikçe öğretmen mesleki kimlik düzeylerinin de yükseldiği dile getirilmiştir.

Ulubey ve diğerleri (2018) araştırmalarında pedagojik formasyon eğitimi programının öğretmen meslek kimliği üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın verileri Türkiye'nin batısında bulunan bir devlet üniversitesinde 2016- 2017 eğitim-öğretim yılında pedagojik formasyon eğitimi programına kayıtlı öğretmen adaylarından (n=301) toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Friesen ve Besley, (2013) tarafından geliştirilen ve Arpacı ve Bardakçı (2015)'in Türkçeye uyarladığı "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verileri betimsel istatistikler ve tek yönlü ANOVA kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının mesleki kimlik düzeylerinin orta-yüksek düzey aralığında olduğu, uygulanan pedagojik formasyon eğitimi programının pedagojik formasyon eğitimi programına katılan öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarına olumlu bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uluyol ve Şahin (2018) araştırmalarında pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmen kimliği ve mesleki kaygı düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modeli kullanarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de bir üniversitenin pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adayları (n=360) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Friesen ve Besley, (2013) tarafından geliştirilen, Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından

Türkçeye uyarlanan "Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeği" ve Cabı ve Yalçınalp (2009) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleki Kaygı Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon testi ve t testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları ve öğretmenlik yeterlilik algıları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlik yeterlilik algıları ve öğretmen kimlikleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmen kimliğinin sosyal kaygı, gelir ve idari kaygılar ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği, cinsiyet değişkeni ile öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri arasında bir ilişkinin tespit edilemediği ifade edilmiştir.

Aykaç ve diğerleri (2017) araştırmalarında öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarını etkileyen faktörlere yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri Muğla Sıktı Koçman Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'nde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adaylarının (n=286) katılımıyla toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin ölçek geliştirme aşamalarına uygun bir şekilde toplandığı ve ölçek geliştirme için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin uygulandığı Aykaç ve diğerleri (2007) tarafından belirtilmiştir. Elde edilen bulgulara göre araştırmacılar öğretmenlik meslek özellikleri, medya, yakın sosyal çevre, yükseköğrenim öncesi eğitim hayatı, öğretim deneyimi, kişisel özellikler olmak üzere 6 faktör ve 28 maddeden oluşan ölçeği geliştirmişlerdir.

Arpacı-Somuncu (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı yabancı dil (İngilizce) öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin ve kişisel özelliklerinin öğretmen özyeterliği üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları (n=155) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Friesen ve Besley, (2013) tarafından geliştirilen "Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeği", Vermulst ve Gerris (2005) tarafından geliştirilen "Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği" ve Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerinin analizinde Pearson Korelasyon Katsayısı testi, standart çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre meslek öncesi öğretmen kimliğinin öğretmen öz yeterliğinin ve beş faktörlü kişilik ölçeğinin deneyime açıklık alt boyutunun yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Karabay (2016) araştırmasında öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin görüşlerini metafor analizi ile incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de bir eğitim fakültesinin Türk Dili Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adayları (n=123) oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının Türk Dili öğretmenlerine ilişkin metaforları içerik analizi yöntemi ile incelenmiş ve 41 geçerli metafor bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının Türk Dili öğretmenlerine ilişkin metaforlarının "sağlayıcı, bakıcı, öğretici ve yönlendirici, şekillendiren, güç göstergesi, iyileştiren" olmak üzere altı ana gruba ayrıldığı, öğretmen adaylarının genellikle öğretmenlik mesleğini bir bilgi kaynağı olarak gördükleri ve öğretmen adaylarının metaforlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Koca (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı müzik öğretmeni adaylarının mesleki kimlik düzeylerinin incelenmesidir. Tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de bir üniversitenin Güzel Sanatlar Fakültesi'nde 2015-2016 yılında öğrenim gören son sınıf müzik öğretmeni adayları (n=162) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen, Arpacı ve Bardakçı (2015)'in Türkçeye uyarladığı "Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre müzik öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlikleri yüksek düzeyde bulunmuştur.

Arpacı (2015) yüksek lisans tezi kapsamında öğretmen adaylarının mesleki kimlik düzeyleri ile düşünme ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen öğretmen adayları (n=449) oluşturmuştur. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında Friesen ve Besley (2013)'ün geliştirdikleri ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği", Çetin (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ve Gülgöz ve Sadowski (1996) tarafından geliştirilen "Düşünce İhtiyacı Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının mesleki kimlik düzeyleri ile düşünme

ihtiyaçları değişkenleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirtilmiştir.

Yaşar ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve bu bölümden mezun olan öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğini oluşturan faktörleri ve öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliklerini oluşturan faktörlere yönelik yorumlarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören dördüncü sınıf (n=65) ve mezun öğretmen adayları (n=25) oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek kimliğini oluşturan faktörlerin bireysel özellikler, öğretmeye yönelik istek, üniversite eğitimi, çevre ve okul deneyimi dersleri olduğu, öğretmen adaylarının üçüncü sınıf itibariyle kendilerini öğretmen olarak görmeye başladığı ifade edilmiştir.

Çulha Özbaş (2012) araştırmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretmenlik mesleki kimlik algılarını metafor analizi ile incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verilerini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında İzmir'de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin (n=63) mesleki kimlik algılarına ilişkin metaforları oluşturmuştur. Araştırma verilerinin içerik analizi ile incelenmesi sonucunda 23 metafor elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ilişkin metaforlarının "rehber, besleyen/yetiştiren, şekillendiren, bilgi aktaran, araç-gereç sağlayan, toplumu ve kendini geliştiren" olmak üzere beş gruba ayrıldığı, öğretmenlerin kullandıkları metaforların mesleki deneyimleri, cinsiyetleri, mezun olunan fakülte ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Duru (2006) araştırmasında öğretmenlerin meslek kimliklerini oluşturan faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri literatür taraması yöntemi ile toplanmış ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda popüler kültürün, öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmenlerin mesleki eğitim deneyimlerinin ve çalıştıkları ortam faktörlerinin öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumu sürecinde oldukça etkili olduğu ifade edilmiştir.

Yukarıda öğretmen meslek kimliği ile ilgili olarak Türkiye'de yapılan ve araştırmacı tarafından ulaşılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen meslek kimliği

ile ilgili araştırmaların öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlikleri ve öğretmenlerin mesleki kimlikleri olmak üzere iki grupta incelenebileceği dolayısıyla incelenen araştırmaların örneklemini öğretmen adaylarının ve görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Araştırmalarının örneklemini oluşturan adaylarının ise pedagojik formasyon eğitimi alan ve eğitim fakültelerinde öğrenim gören olmak üzere ikiye ayrıldığı, bazı çalışmalarda öğretmenlik mesleki kimliğinin sözü edilen iki grup arasında karşılaştırmalı olarak incelendiği görülmektedir. İlgili araştırmaların büyük bir bölümü nicel yöntemde tasarlanmış olup nitel yöntem kullanılan araştırmalarda ise metafor analizi ile öğretmen kimliği kavramının derinlemesine incelenmesi yapılmıştır. İlgili araştırmalarda öğretmen mesleki kimliğinin cinsiyet, yaş, öğrenim görülen bölüm, akademik ortalama, sosyo-ekonomik düzey gibi çeşitli değişkenler bakımından incelenmesinin amaçlandığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlik mesleki kimliği ile öğretmen adaylarının düşünme ihtiyaçları, kişisel özellikleri, mesleki kaygıları, mesleği tercih etme nedenleri, öğretmenlik özyeterlik algıları gibi kavramlarla ilişkisinin sorgulandığı ve öğretmen eğitim programının öğretmenlik mesleki kimliği üzerindeki etkisinin incelendiği görülmektedir. Bunlara ek olarak bazı araştırmaların da öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek kimlik oluşma sürecine odaklanılarak öğretmenlik meslek kimliğini oluşturan faktörleri ortaya çıkarmayı amaçladığı görülmektedir.

2.2.2.2 Öğretmen Özyeterliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Demir (2020) tarafından ilişkisel tarama modeli ile yapılan araştırmada öğretmenlerin öz yeterlikleri ile iş tatminleri, örgütsel bağlılıkları, motivasyonları ve işe bağlılıkları arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Hatay'da bulunan ortaokullarda görev yapan ve rastgele seçilen ortaokul öğretmenleri (n=321) oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) tarafından geliştirilen "Özyeterlik Ölçeği", Karakuş, Ersozlu, Demir, Uşak ve Wildy (2019) tarafından geliştirilen "İş Doyumu Ölçeği", Karakuş ve Aslan (2009) tarafından geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği", Akbolat ve Işık (2012) tarafından geliştirilen "Motivasyon Ölçeği" ve Demir (2018) tarafından geliştirilen "İşe Sargınlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin

özyeterlik inançları yükseldikçe öğretmenlerin iş tatminlerinin, örgütsel bağlılıklarının, motivasyon ve işe bağlılıklarının da yükseldiği, iş tatmininin örgütsel bağlılıklarının, öğretmenlerin özyeterlik duyguları ile motivasyonları arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ve motivasyonlarının, öğretmenlerin öz yeterliği ile işe katılımları arasındaki ilişkiye tam olarak aracılık ettiği ifade edilmiştir.

Gök ve Atalay Kabasakal (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inançları, öğretme motivasyonları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bulunan iki devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinde ve pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adayları (n=543) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği", Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından geliştirilen "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel istatistikler ve MANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlik bölümünü isteyerek seçen öğretmen adaylarının ve mezuniyet sonrasında mesleğe başlamak isteyen öğretmen adaylarının özyeterlik, motivasyon ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin öğretmenlik bölümünü istemeyerek seçen ve mezuniyet sonrasında mesleğe başlamak istemeyen öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu, öğretmen özyeterlik inancı, öğretme motivasyonu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişkiler incelendiğinde öğretmen adaylarının içsel motivasyonları ve mesleğe yönelik tutumları arasında yüksek bir ilişki olduğu ifade edilirken öğretmen özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları arasında düşük bir ilişki olduğu görülmüştür.

İlgör (2019) yüksek lisans tezi kapsamında karma yöntem kullanarak yaptığı araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları ile öğretmenlik özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Erzurum'da 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapan İngilizce öğretmenleri (n=290) oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verileri Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" ve Beijaard ve

diğerleri (2004) tarafından geliştirilen, araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilen "Öğretmenlik Mesleki Kimlik Ölçeği" ile toplanırken araştırmanın nitel verileri ise öğretmenlerle (n=35) yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. İlgili verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü ANOVA ve içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet ve mezun olunan fakülte türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı, İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının yüksek düzeyde olduğu, kadın İngilizce öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık olduğu, mezun olunan fakülte türü değişkenine göre eğitim fakültesinden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu, İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile mesleki kimlik algıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Kahraman ve Çelik (2019) araştırmalarında öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın örneklemini Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimine katılan öğretmen adayı (n=283) oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Dellinger ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen, Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği" ve Borich (1996) tarafından geliştirilen, Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasında negatif yönlü bir ilişki ortaya çıkmakla birlikte öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının mesleki kaygı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kutluca (2018) araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterliklerinin motivasyonel kararlılık, epistemolojik ve pedagojik inançlar tarafından yordanma durumunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmen adayları (n=294) oluşturmuştur. İlişkisel tarama modeli ile yapılan araştırmanın verilerin toplanmasında Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005)'in Türkçeye uyarladığı "Öğretmen Özyeterlik İnancı

Ölçeği", Sing-Chai, Teo ve Beng-Lee (2009) tarafından geliştirilen, Kutluca, Soysal ve Radmard (2018)'in Türkçeye uyarladığı "Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançlar Ölçeği", Constantin, Holman ve Hojbotă (2011) tarafından geliştirilen, Sarıçam, Akın, Akın ve İlbay (2015)'in Türkçeye uyarladığı "Motivasyonel Kararlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu, cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarında etkili olmadığı, öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni açısından öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının arttığı, akademik not ortalaması değişkeninin öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının güçlü ve anlamlı yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Bakaç ve Özen (2017) yaptıkları araştırmalarında pedagojik formasyon eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma grubunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde pedagojik formasyon eğitimi programında 2014-2015 akademik yılında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. İlgili veriler t-testi, Pearson Korelasyon Katsayısı testi, ANOVA ve MANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasında pozitif, orta düzey ve anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğrenim görülen bölüm ve çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun öğrenim görülen bölüm, cinsiyet ve çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilmiştir.

Deniz ve Tican (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'nde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğrenim

gören ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmen adayları (n=543) oluşturmuştur. İlişkisel tarama modeli ile yapılan araştırmanın verileri Dellinger ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen, Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010)'un Türkçeye uyarlardıkları "Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği" ve Cabı ve Yalçınalp (2013)'ün "Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde t- testi, tek yönlü varyans analizi, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi, Pearson Korelasyon Katsayısı testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inanç ve mesleki kaygı düzeylerinin kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inanç düzeylerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre Anadolu Lisesi'nden mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyleri azaldıkça, mesleki kaygı düzeylerinin azaldığı ve öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları ve mesleki kaygı düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Ercan Demirel (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının incelenmesidir. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde 2012-2013 akademik yılında öğrenim gören ve rastgele seçilen 4. sınıf öğretmen adayları (n=208) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının yeterli düzeyde olduğu, Öğretmen Özyeterlik ölçeğinin "Öğrenci Katılımı" alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu, yaş değişkenin açısından ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı ifade edilmiştir.

Sevgi ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının incelenmesidir. Tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemini Türkiye'de bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim

fakültesinde 1. sınıfta (n=213) ve 4. sınıfta (n=240) öğrenim gören ve kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler ve t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Ünlü ve diğerleri (2017) yaptıkları araştırmalarında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemini 2016-2017 akademik yılında Erzincan Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi'nin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve akademik not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmiştir.

Yaşar Ekici (2017) tarafından araştırmanın amacı Okul Öncesi bölümünde ve pedagojik formasyon eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının incelenmesidir. Tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 akademik yılında bir özel üniversitesinin eğitim fakültesinin Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde ve pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adayları (n=153) oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda Okul Öncesi bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları arasında pedagojik

formasyon programında öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre öğretmenlik özyeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akyol (2016) araştırmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik algıları ile öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve bu ilişkide yaşam boyu öğrenme eğiliminin aracılık rolünü ortaya koymayı amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile yapılan araştırmanın örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmen adayları (n= 382) oluşturmuştur. İlgili veriler Pintrich, Smith, Garcia ve Mckeachie (1991) tarafından geliştirilen, Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğrenme Yönelimli Motivasyon Ölçeği", Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği", Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının öğrenme yönelimli motivasyonlarının, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve öğretmen özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu, öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları ve öğrenme yönelimli motivasyonları arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu, bu ilişkide yaşam boyu öğrenme eğiliminin aracı değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nakip ve Özcan (2016) araştırmalarında öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri ile öğretmenliğe yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan dört üniversitenin Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümlerinde 4. sınıfta öğrenim gören ve kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmen adayları (n=193) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" ve Ünver, Bümen ve Başbay (2008)'in "Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri betimsel istatistikler, Pearson Korelasyon Katsayısı ve MANOVA testleri ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda cinsiyet, öğrenim görülen üniversite ve akademik ortalama değişkenlerine göre öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları

arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, öğretmenlik özyeterlik inancı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ifade edilmiştir.

Bümen ve Özaydın (2013) araştırmalarında öğretmen adaylarının eğitimleri süresince ve mesleklerinin ilk yıllarındaki öğretmenlik özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Boylamsal tarama modeli ile yapılan araştırmanın örneklemini Ege Üniversitesi'nde Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları (n=32) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği", Ünver, Bümen ve Başbay (2008)'in "Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği" ile toplanarak öğretmen adaylarına her öğretim yılının sonunda ve öğretmenlik mesleklerinin ilk yılında uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının eğitim-öğretim süreci boyunca her yıl yükseldiği, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların da ise anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmiştir.

Tabancalı ve Çelik (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri ile akademik özyeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. İlişkisel tarama modeli ile oluşturulan araştırmanın çalışma grubunu Yıldız Teknik Üniversitesi'nde 2011-2012 akademik yılında pedagojik formasyon eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adayları (n=270) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007)'in Türkçeye uyarladıkları "Akademik Öz-yeterlik Ölçeği" ve Dellinger ve diğerleri (2008)'in geliştirdikleri, Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterliklerinin ve akademik özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu, öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri ve akademik özyeterlikleri arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik ve akademik özyeterlik düzeylerinin cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilmiştir.

Tarkın ve Uzuntiryaki (2012) tarafından ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları ile öğretmenliğe yönelik tutumlarının incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin son sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları (n=315) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" ve Çapa ve Çil (2000)'in geliştirdikleri "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Kanonik Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle öğretmenlik özyeterlik inancı ölçeğinin öğrencileri derse dahil etme ve öğretim yöntemlerini kullanma alt boyutları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin öğretmenlik mesleğini sevme alt boyutunda anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu, öğretmenlik özyeterlik inancı ölçeğinin sınıf yönetimi alt boyutu ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin öğretmenlik mesleğini sevme alt boyutu arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı ifade edilmiştir.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları ile öğretmenliğe yönelik tutumlarının incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İnönü Üniversitesi'nde 2006-2007 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ve tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmen adayları (n=380) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" ve Çapa ve Çil (2000)'in geliştirdikleri "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA ve LSD testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı, öğrenim görülen bölüm değişkenine göre Türkçe, Sosyal Bilgiler, Müzik ve Resim-İş öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Yukarıda öğretmenlik özyeterlik inancı ile ilgili olarak Türkiye'de yapılan ve araştırmacı tarafından ulaşılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak öğretme motivasyonu ile ilgili araştırmaların cinsiyet, yaş, öğrenim görülen bölüm, akademik ortalama, öğrenim durumu gibi çeşitli değişkenler bakımından incelenmesinin amaçlandığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen özyeterlik inancını kavramının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, akademik özyeterlik, öğrenmeye yönelik motivasyon, motivasyonel kararlılık, epistemolojik ve pedagojik inançlar, mesleki kaygı, öğretmenlik meslek kimliği, iş tatmini, örgütsel bağlılık, motivasyon ve işe bağlılık gibi kavramlarla ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili araştırmaların tasarlanmasında genellikle nicel yöntem seçildiği gibi öğretmen özyeterlik inancını boylamsal bir şekilde inceleyen araştırmaların da olduğu saptanmıştır. Literatürde incelenen araştırmalarda araştırmanın örneklemi olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının seçildiği, araştırmaların örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının ise pedagojik formasyon eğitimi alan ve eğitim fakültelerinde öğrenim gören olmak üzere ikiye ayrıldığı, bazı çalışmalarda ise öğretmenlik mesleki kimliğinin sözü edilen iki grup arasında karşılaştırmalı olarak incelendiği görülmektedir.

2.2.2.3 Öğretme Motivasyonu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yıldırım, Akdoğan ve Koçak (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli ile yapılan araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin Fen, Matematik, İlkokul, İngilizce ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinin dördüncü sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları (n=205) oluşturmuştur. İlgili verilerin toplanmasında Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının genel olarak orta düzeyde olduğu, içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarından daha yüksek olduğu, öğretmen adaylarının öğretmenlik motivasyonlarının cinsiyet, lise türü, üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermediği, tercih değişkenleri, çalıştıkları programı öğretme ve beğenme dışında bölüm, akademik başarı, başka bir mesleği yapma isteği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Çelik ve Gezer (2020) tarafından yapılan araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Karadeniz ve İç Anadolu bölgelerinde bulunan iki üniversitenin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen öğretmen adayları (n=268) oluşturmuştur. İlgili verilerin toplanmasında Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından yapılan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmanın verilerini betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu, kadın öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Dülker ve Terzi (2020) tarafından yapılan araştırmada Özel Eğitim bölümü öğretmenlerinin öğretme motivasyonları ile iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Balıkesir'de özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler (n=222) oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen, Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği", Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilen, Basım ve Şeşen (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "İş Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın verileri t-testi, ANOVA ve çoklu regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Dülker ve Terzi (2020) araştırmadan elde edilen bulguları Özel Eğitim öğretmenlerinin içsel motivasyonlarının ve öğretme motivasyonlarının orta- üst düzeyde olduğu, Özel Eğitim öğretmenlerinin dışsal motivasyonlarının orta-alt düzeyde olduğunu, Özel Eğitim öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin yüksek olduğu, kadın öğretmenlerin içsel motivasyonlarının ve iş doyumlarının erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu, deneyimsiz öğretmenlerin dışsal motivasyonlarının deneyimli öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu, öğretmenlerin içsel motivasyonlarının ve öğretme motivasyonlarının mezun oldukları bölüm değişkenine göre sınıf öğretmenliği bölümü lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği

ve öğretme motivasyonunun iş doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı şeklinde ifade etmişlerdir.

Avcı (2019) yüksek lisans tezi kapsamında yaptığı araştırmasında beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile çeşitli alanlarda görev yapan öğretmenlerin, öğretme motivasyonları ve öğretmen özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesinde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan ve seçkisiz kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmenler (n=417) oluşturmuştur. Araştırmada Senemoğlu, Demirel, Yağcı ve Üstündağ (2009) tarafından geliştirilen ve Barut (2011) tarafından geçerlilik testi yapılan "Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği" ve Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen, Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın verilerinin analizinde korelasyon analizi, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretme motivasyonları ve öğretmen özyeterlikleri arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretme motivasyonlarının ve öğretmen özyeterliklerinin diğer alanlarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri açısından ise anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmiştir.

Deringöl (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Türkiye'de bulunan bir üniversitenin Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen sınıf öğretmeni adayları (n=228) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Ayık, Ataş Akdemir ve Seçer (2015) tarafından yapılan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" ve Çetin (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri t-testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğretme motivasyonlarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğu, sınıf öğretmeni adaylarının öğretme motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik

mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre ise kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık gösterdiği, öğrenim görülen sınıf düzeyi yükseldikçe öğretme motivasyonu ve mesleğe yönelik tutumlarının da yükseldiği, sınıf öğretmeni adaylarının öğretme motivasyonları ve öğretmenliğe yönelik tutumları arasında ise düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Evin Gencel ve Akyüz (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi gören öğretmen adaylarının öğretmeye yönelik motivasyonları ile öğretmenlik mesleğine hazır olma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın örneklemini Türkiye'nin batı bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi gören ve basit rastlantısal örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmen adayları (n=197) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen, Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" ve Silvernail (1998) tarafından geliştirilen ve Yıldırım ve Kalman (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde ettikleri bulgulara göre Evin Gencel ve Akyüz (2019) öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının orta düzeyde olduğunu, öğretmenliğe hazır olma durumlarının yüksek düzeyde olduğunu, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını, öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları ve öğretmenliğe hazır olma durumları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlendiğini ifade etmişlerdir.

Evin Gencel ve Ilıman (2019) tarafından ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın amacı ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonları ve yapılandırmacı yaklaşımla öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Ege ve Marmara bölgelerinde çalışan ve basit rastlantısal örnekleme ile belirlenen öğretmenler (n=223) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen, Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri betimsel istatistikler ve korelasyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının orta düzeyde olduğu, içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarından daha yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin öğretme motivasyonları ve yapılandırmacı öğrenme

ortamı oluşturma düzeyleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Gün ve Turabik (2019) tarafından yapılan araştırmanı amacı öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları ile olası benlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bulunan farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören son sınıf öğretmen adayları (n=316) oluşturmuştur. Araştırma sırasında veri toplama araçları olarak Hamman, Wang ve Burley (2013) tarafından geliştirilen ve Tatlı-Dalıoğlu ve Adıgüzel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Adayları Olası Benlikleri Ölçeği" ile Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ve Ayık, Akdemir ve Seçer (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın verileri Pearson Korelasyon Katsayısı testi ve çoklu regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının beklenen olası benlikleri ile içsel motivasyonları arasında orta düzeyde, beklenen olası benlikleri ile dışsal motivasyonları arasında düşük düzeyde, korkulan olası benlikleri ile içsel motivasyonları arasında düşük düzeyde ilişki olduğu ve korkulan olası benlikleri ile dışsal motivasyonları arasında bir ilişki bulunmadığı, öğretmen olası benliklerinin içsel ve dışsal öğretme motivasyonları üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölmez Çağlar (2019) doktora tezi kapsamında yaptığı araştırmasında İngilizce öğretme motivasyonu ölçeğinin geliştirilmesini ve İngilizce Öğretmenliği bölümü son sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının olası benlikleri, İngilizce öğretme motivasyonları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'de 12 devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği bölümünde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ve kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen son sınıf öğretmen adayları (n=361) oluşturmuştur. Araştırma çok aşamalı karma model kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek, öğretmen adaylarının olası benlikleri ile ilgili yazdıkları yazılı formları ve öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri betimsel istatistikler ile nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda İngilizce öğretmen adaylarının ideal, korkulan ve zorunlu benliklerinin İngilizce öğretme özerk motivasyonlarının ve özyeterlik

inançlarının yüksek düzeyde olduğu, İngilizce öğretme kontrollü motivasyonlarının orta düzeyde olduğu, öğretmen adaylarının ideal ve zorunlu benlikleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Hamurcu, Canbulat, Beyhan ve İlhan (2018) tarafından yapılan öğretmenlerin atanamama kaygılarının ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemini Türkiye'de 2017-2018 eğitim-öğretim yılında farklı üniversitelerde öğrenim gören ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen sınıf öğretmeni adayları (n=370) oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak Eskici (2016) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Atanmama Kaygısı Ölçeği" ve Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen, Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının atanamama kaygılarının orta düzeyde olduğu, öğretme motivasyonlarının orta düzeyin üzerinde olduğu, öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının ve atanamama kaygıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmiştir.

İlğan ve diğerleri (2018) araştırmalarında öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Düzce'de ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenler (n=114) oluşturmuştur. İlgili veriler Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen, Ayık ve diğerleri (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği", Barnett ve Sinisi (1990) tarafından geliştirilen ve Duyan ve Gelbal tarafından Türkçeye uyarlanan "Barnett Çocuk Sevme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın verileri betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA, Pearson Korelasyon Katsayısı ve basit doğrusal regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmalarının bulgularından hareketle İlğan ve diğerleri (2018) öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu ve öğretme motivasyonlarının orta düzeyde olduğunu, öğretmenlerin çocuk sevgisi düzeylerinde cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini, öğretme motivasyonu düzeylerinde cinsiyet, yaş, kıdem, çalışılan

kurum değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar göstermediğini, incelenen yaş değişkeninin öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığını ifade etmişlerdir.

Sürücü ve diğerleri (2018) araştırmalarında öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları (n=386) oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen, Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" ve Rammstedt ve John (2007) tarafından geliştirilen, Horzum, Ayaş ve Padır (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Beş Faktör Kişilik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın verileri aritmetik ortalama, t-testi, korelasyon analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda kadın öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu, kadın öğretmen adaylarının kişilik ölçeğinin yumuşak başlılık alt boyutundaki puanlarının erkek öğretmen adaylarının puanlarına göre daha yüksek olduğu, öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, yaş değişkeninin öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarında anlamlı bir yordayıcı olmadığı belirtilmiştir.

Yenilmez ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı İlköğretim Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları düzeylerinin çeşitli değişkenlere (bölüm, akademik ortalama) göre incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Türkiye'de bir devlet üniversitesinin İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları (n=318) oluşturmuştur. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın verileri Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen, Ayık ve diğerleri (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının orta düzeyde olduğu, öğretmen adaylarının içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyon düzeylerine göre yüksek olduğu, İlköğretim

Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının dışsal motivasyonlarının, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu, akademik ortalama değişkenine göre akademik ortalamaları yüksek ve orta düzeyde olan öğretmen adaylarının dışsal ve genel öğretme motivasyonlarının, akademik ortalamaları düşük olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çelik ve Terzi (2017) araştırmalarında pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutumlarını ve öğretme motivasyonları düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi'nde pedagojik formasyon eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adayları (n=358) oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Ay ve Çakmak (2015) tarafından geliştirilen "Kopya Çekmeye Yönelik Tutum Ölçeği" ve Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen, Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın verileri aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmalarının sonuçlarına göre Çelik ve Terzi (2017) öğretmen adaylarının kopya çekmeye karşı olduklarını ve kopya çekmeyi ahlaki açıdan yanlış bir davranış olarak belirtiklerini, öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının orta düzeyde olduğunu ve içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarından daha yüksek düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.

Argon ve Cicioğlu (2017) araştırmalarında meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin eğitime inanma ve öğretme motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, branş, öğrenim durumu) incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bolu'da bulunan meslek liselerinde görev yapan öğretmenler (n=185) oluşturmuştur. Araştırma sırasında veri toplama araçları olarak Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen "Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği" ve Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen, Ayık ve diğerleri (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada betimsel istatistikler, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde ettikleri bulgulardan hareketle Argon ve Cicioğlu (2017) öğretmenlerin eğitime inanç düzeylerinin ve öğretme motivasyonlarının düşük düzeyde olduğunu, cinsiyet ve

branş değişkenlerinin öğretme motivasyonunda anlamlı bir farklılık göstermediğini, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeninin, öğretme motivasyonu ve eğitime inanma düzeyinde lisans mezunu öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini, öğretmenlerin öğretme motivasyonu dizeyleri ile eğitime inanma düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir.

Bozpolat (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının çeşitli değişkenlerine göre (öğrenim görülen bölüm, öğrenim görülen bölümü isteyerek tercih etme durumu) incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemini 2015- 2016 eğitim-öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları (n=476) oluşturmuştur. Araştırma sırasında veri toplama aracı olarak Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen Ayık ve diğerleri (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel istatistikler ve İkili Lojistik Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen bulgular öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının içsel ve dışsal motivasyonlarında anlamlı bir etkiye sahip olduğunu, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarında anlamlı bir etkiye sahip olduğunu, öğrenim görülen bölümü isteyerek seçme değişkeninin, öğretmen adaylarının dışsal motivasyonları üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Ayık ve Öztaş (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2012-2013 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ve basit seçkisiz örnekleme tekniği ile seçilen öğretmen adayları (n=294) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın verileri aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi yöntemleri kullanılarak analiz

edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları ve öğretme motivasyonları arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, öğretme motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda öğretme motivasyonu ile ilgili Türkiye'de yapılan ve araştırmacı tarafından ulaşılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak öğretme motivasyonu ile ilgili araştırmaların cinsiyet, yaş, öğrenim görülen bölüm, öğrenim görülen bölümü tercih etme durumu, akademik ortalama, öğrenim durumu, gibi çeşitli değişkenler bakımından incelenmesinin amaçlandığı görülmektedir. Ayrıca öğretme motivasyonu kavramının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, kişilik özellikleri, kopya çekmeye karşı tutum, iş doyumu, öğretmen özyeterlik inancı, çocuk sevme düzeyi, öğretmenlik mesleğine atanamama kaygısı, olası benlik, yapılandırmacı yaklaşımla öğrenme ortamı oluşturma, öğretmenlik mesleğine hazır olma gibi kavramlarla ilişkilendirildiği ve ilgili araştırmalarda genellikle nicel yöntemin seçildiği görülmektedir. Literatürde incelenen araştırmalarda araştırmanın örneklemi olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının seçildiği, araştırmaların örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının ise pedagojik formasyon eğitimi alan ve eğitim fakültelerinde öğrenim gören olmak üzere ikiye ayrıldığı, bazı çalışmalarda ise öğretme motivasyonunun sözü edilen iki grup arasında karşılaştırmalı olarak incelendiği görülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örneklemi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizleri ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını gerektiren ilişkisel tarama modeli ile oluşturulan betimsel nitelikte bir araştırmadır. Tarama modelinde desenlenen araştırmalarda amaç var olan bir durumu ortaya koymak olup ilişkisel tarama modeli ise genel tarama modellerinde iki ya da daha fazla değişkenin aralarındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla tasarlanan modeldir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, 178). Dolayısıyla öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeylerini, öğretmenliğe yönelik özyeterlik inançlarını ve öğretme motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 4. sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları (n=1064) oluşturmuştur. Bu bağlamda araştırmanın örneklemini araştırmanın evreninden basit tesadüfî örnekleme yolu ile seçilen 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları (n=651) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri incelendiğinde, 12 öğretmen adayının bu araştırmada kullanılan ölçeklerin yarısından fazlasını eksik doldurmaları nedeniyle bu öğretmen adaylarının doldurdukları ölçekler verilerin analizi sürecinde değerlendirmeye alınmamıştır. Bu nedenle araştırmanın örneklemini (n=639) öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarına demografik özelliklerine yönelik bilgiler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Öğretmen adaylarının demografik özellikleri ile ilgili betimsel istatistikler

Değişken		**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	458	71,7
	Erkek	181	28,3
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Öğretmen Lisesi	81	12,7
	Anadolu Lisesi	305	47,7
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	88	13,8
	Fen Lisesi	4	0,6
	Sosyal Bilimler Lisesi	10	1,6
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	39	6,1
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	34	5,3
	Diğer (Özel Lise, Kolej)	78	12,2
Öğrenim Görülen Bölüm*	Matematik-Fen Bilgisi-BÖTE	144	22,5
	Özel Eğitim-PDR	127	19,9
	Türkçe-İngilizce	106	16,6
	Okul Öncesi-Sınıf	152	23,8
	Sosyal-Resim-Müzik	110	17,2
Akademik Not Ortalaması	4.00-3.50	19	3,0
	3.49-3.00	212	33,2
	2.99-2.50	243	38,0
	2.49-2.00	145	22,7
	1.99-1.50	20	3,1
Toplam		639	100

* Matematik-Fen Bilgisi- BÖTE: Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği; Özel Eğitim-PDR: Özel Eğitim Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik; Türkçe-İngilizce: Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği; Okul Öncesi- Sınıf: Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği; Sosyal- Resim-Müzik: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği

Tablo 3.1'e göre araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adayları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde öğretmen adaylarının %71,7'sinin (n=458) kadın, %28,3'ünün ise (n=181) erkek oldukları görülmektedir. Mezun olunan lise türü değişkenine göre öğretmen adaylarının %12,7'sinin (n=81) Anadolu Öğretmen Lisesi, %47,7'sinin (n=305) Anadolu Lisesi, %13,8'inin (n=88) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, %0,6'sının (n=4) Fen Lisesi, %1,6'sının (n=10) Sosyal Bilimler Lisesi, %6,1'inin (n=39) Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, %5,3'ünün (n=34), Anadolu İmam Hatip Lisesi ve %12,2'sinin ise (n=78) diğer lise türlerinden (Özel Lise, Kolej) mezun oldukları görülmektedir. Tablo 3.1'de yer alan öğrenim görülen bölüm değişkeninin gruplandırılması aşaması sırasında Yükseköğretim Kurulu tarafından uygulamaya konulan Yükseköğretim Kurulu (t.y.) Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda Tablo 3.1'e göre Matematik-Fen Bilgisi-BÖTE kategorisinde Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri

Öğretmenliği yer alırken Özel Eğitim-PDR kategorisinde Özel Eğitim Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bulunmaktadır. Türkçe-İngilizce kategorisinde Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği yer alırken Okul Öncesi- Sınıf kategorisinde Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği yer almaktadır. Son olarak Sosyal- Resim-Müzik kategorisinde ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği bulunmaktadır. Öğretmen adayları öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından incelendiğinde öğretmen adaylarının %22, 5'inin (n=144) Matematik, Fen Bilgisi ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, %19,9'sinin (n=127) Özel Eğitim ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, %16,6'sının (n=106) Türkçe ve İngilizce, %23,8'inin (n=152) Okul Öncesi ve Sınıf, %17,2'sinin (n=110) Sosyal Bilgiler, Resim ve Müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte oldukları görülmektedir. Son olarak öğretmen adaylarının akademik not ortalaması değişkenine ilişkin dağılım incelendiğinde ise öğretmen adaylarının %3,0'ının (n=19) 4.00-3.50, %33,2'sinin (n=212) 3.49-3.00, %38,0'ının (n= 243) 2.99-2.50, %22,7'sinin (n=145) 2.49-2.00 ve %3,1'inin (n=20) 1.99-1.50 not aralıklarında oldukları görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlikleri, öğretmenlik özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen ve Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği", Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği", Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen ve Güzel Candan ve Evin Gencel tarafından (2015) Türkçeye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan kişisel bilgi formu ve üç ölçeğe ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda öğretmen adaylarına ilişkin demografik özelliklerin (cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen bölüm, akademik not ortalaması) ortaya konulmasını amaçlayan sorular yer almıştır. Cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen bölüm, akademik not ortalaması değişkenlerinin kişisel bilgi formunda yer almasının nedeni konu ile ilgili literatürün incelenmesi sonucunda

öğretmen meslek kimliği, öğretmen özyeterlik inancı ve öğretme motivasyonu değişkenlerinde bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal çevre, eğitim gibi faktörlerin etkili olabileceği ve kişisel bilgi formunda yer alan söz konusu demografik özelliklerin bireyin bilişsel, duyuşsal, eğitim gibi özelliklerini yansıtabileceği düşüncesidir. Dolayısıyla bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin yorumlanmasında öğretmen adaylarının cinsiyetleri, mezun oldukları lise türleri, öğrenim gördükleri bölümleri, akademik not ortalamalarının öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlikleri, öğretmen özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları açılarından farklılık yaratabileceği düşünülmektedir.

3.3.2 Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği

Bu araştırmada öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeylerini belirlemek amacıyla Freisen ve Besley (2013)'ün geliştirdikleri ve Arpacı ve Bardakçı (2015)'in Türkçeye uyarladıkları "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği" kullanılmıştır. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinde "Kendini Öğretmen Olarak Görme", "Öğretmen Olarak Kendine Güven" ve "Öğretmen Olarak Katılım" şeklinde 3 alt boyutun ve 17 maddenin yer aldığı görülmektedir. Ölçekte yer alan 1.,3.,7.,11.,12.,16. maddeler ölçeğin "Öğretmen Olarak Kendine Güven" alt boyutunu, 5.,8.,9.,10.,17. maddeler ölçeğin "Kendini Öğretmen Olarak Görme" alt boyutunu ve 2.,4.,6.,13.,14.,15. maddeler ölçeğin "Öğretmen Olarak Katılım" alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçek "Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Hiç Katılmıyorum (1)" şeklinde 5'li likert tipinde düzenlenmiş olup ölçekten alınabilecek minimum puan 17, maksimum puan 85 şeklindedir (Arpacı ve Bardakçı, 2015).

Ölçeğin bütününe ve alt boyutlarına ilişkin bulgular yorumlanırken aritmetik ortalama değerleri olarak "4.21-5.00" çok yüksek, "3.41-4.20" yüksek, "2.61-3.40" orta, "1.81-2.60" düşük, "1.00-1.80" çok düşük aralıkları göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca aynı ölçeğin kullanıldığı diğer çalışmalar (Karatepe ve Akay, 2020; Koca, 2016; Kozak ve diğerleri, 2020; Alkış ve diğerleri, 2019; Ulubey ve diğerleri, 2018) incelendiğinde bu çalışmalardaki betimsel istatistiklerin analizinde yukarıda belirtilen değer aralıklarının kullanıldığı görülmüş ve dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulguların yorumlanmasında sözü edilen çalışmalarda belirtilen değer aralıkları referans olarak alınmıştır.

Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından güvenirlik analizine yönelik Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ölçeğin "Öğretmen Olarak Kendine Güven" alt boyutunun güvenirliği .80, "Kendini Öğretmen Olarak Görme" boyutunun güvenirliği .81, ölçeğin bütününün güvenirliği .87 olduğu ifade edilmiştir. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek amacıyla araştırmacılar tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum değerleri ile (χ^2=462.05, sd=116, χ^2/sd=3.98, RMSEA=.08, GFI=.94, SRMR= .05, NNFI=.96; NFI= .96, CFI=.97) ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir.

Tablo 3.2. Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin bütününe ve alt boyutlarına yönelik betimsel istatistikler ve güvenirlik katsayıları

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Öğretmen Olarak Kendine Güven	639	1,00	5,00	4,045	0,645	6	0,787
Kendini Öğretmen Olarak Görme	639	1,00	5,00	3,961	0,721	5	0,806
Öğretmen Olarak Katılım	639	2,33	5,00	4,128	0,536	6	0,743
Ölçeğin Bütünü	639	1,71	5,00	4,036	0,555	17	0,899

Bu araştırmada öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeylerinin belirlenmesi için "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin" betimsel istatistik sonuçlarını gösteren Tablo 3.2 incelendiğinde ölçekten elde edilen minimum puanın 1,71, maksimum puanın 5 olduğu görülürken ölçeğin ortalaması 4,036, standart sapma değeri ise 0,55 olarak hesaplanmıştır. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin bütününe ve alt boyutlarına yönelik hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 3.2'de gösterilmiştir. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği ile ilgili Cronbach Alpha güvenilirlik analizine göre ölçeğin göre "Öğretmen Olarak Kendine Güven" alt boyutu 0,78; "Kendini Öğretmen Olarak Görme" alt boyutu 0,80; "Öğretmen Olarak Katılım" alt boyutu 0,74 ve ölçeğin bütününe ait Cronbach Alpha değeri ise 0,89'dur.

Cronbach Alfa katsayısının yüksek olması ölçek maddelerinin birbiriyle tutarlılık gösterdiğini ve aynı şeyi ölçmeyi amaçladıklarını göstermektedir (Alpar, 2003). Cronbach Alpha katsayı güvenirlik aralıkları ve ölçek güvenirlik yorumları aşağıda belirtilmektedir (Alpar, 2003). Bu sonuçlara göre araştırmada kullanılan ölçeğin bütününün Cronbach Alpha katsayısı güvenirlik aralıklarının ve ölçek güvenirlik yorumlarının Alpar (2003)'ün aşağıda da belirttiği gibi yüksek güvenilir olduğu söylenebilir.

- $0{,}00 \leq \alpha < 0{,}40$ arası güvenilir olmayan ölçek
- $0{,}40 \leq \alpha < 0{,}60$ arası düşük güvenilir ölçek
- $0{,}60 \leq \alpha < 0{,}80$ arası güvenilir ölçek
- $0{,}80 \leq \alpha < 1{,}00$ arası yüksek güvenilir ölçek

Öğretmen adaylarına uygulanan ölçeğin puanlarına yönelik geçerli bir kanıt elde etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde modelin doğruluğunu test edebilmek amacıyla gözlenen değişkenlerin t-değerlerinin anlamlılık düzeylerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda gözlemlenen "t değeri, 1,96'yı aşarsa 0,05 düzeyinde anlamlı ve 2,56'yı aşarsa 0,01 düzeyinde anlamlı" olduğu belirtilmektedir. (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, 340). Bununla birlikte doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları belirli uyum indeks kriterleri kullanılarak ortaya konulmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan istatistikler genel olarak Ki-kare (χ^2), GFI, CFI ve RMSEA'dır (Aytaç ve Öngen, 2012). Doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilirken Tablo 3.3 'te belirtilen uyum indeks kriterleri, uyumun kabulü için kesme noktaları ve bu konu ile ilgili olarak yararlanılan kaynaklar gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Araştırma kapsamında kullanılan DFA uyum indeksleri

Uyum Ölçütü	Mükemmel Uyum*	Kabul Edilebilir Uyum*
$\chi 2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$
NFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,08$

*Kaynaklar: Brown, 2006; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Sümer,2000; Tabachnick ve Fidell, 2007

Bu araştırma kapsamında "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin" araştırmanın örneklem grubuna uygunluğunu test etmek amacıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model uyum indeksleri Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

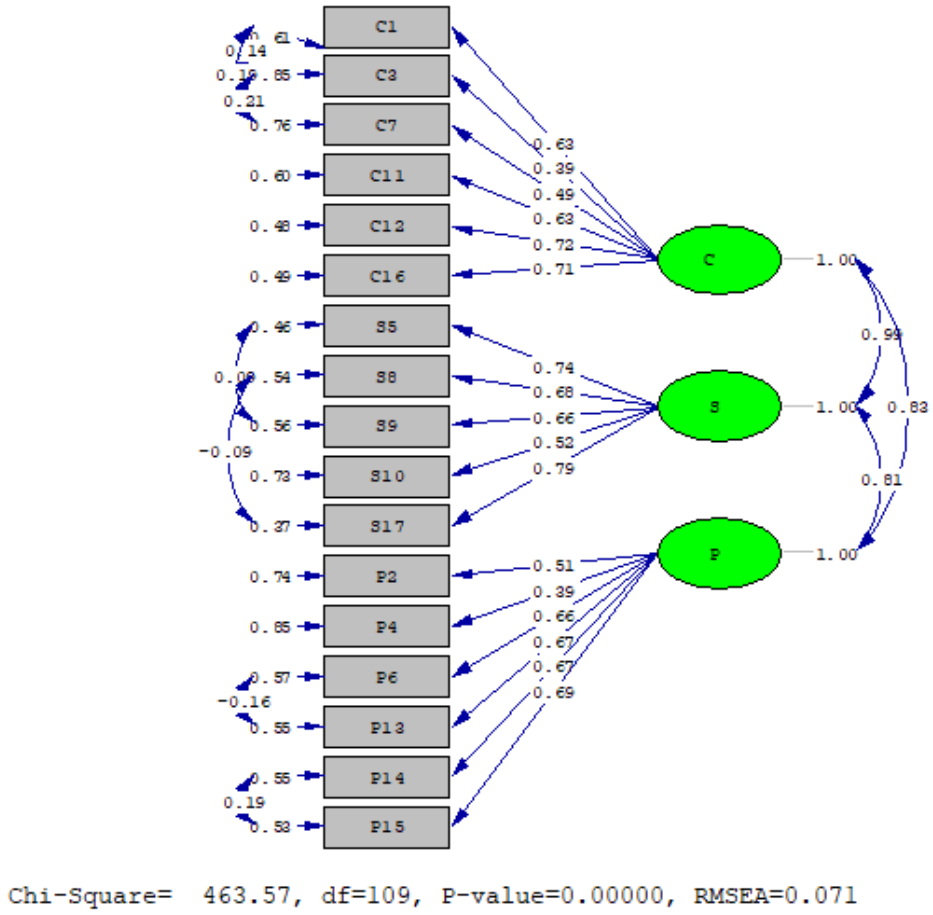
Tablo 3.4. Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin DFA uyum indeksleri

Model	**χ^2**	**sd**	**χ^2 /sd**	**RMSEA**	**GFI**	**NFI**	**CFI**	**SRMR**
İlk Model	712,17	116	6,13	0.090	0.88	0.85	0.87	0.059
Modifikasyon (1-3,3-7,1-7,5-9, 6-13, 8-17,14-15)	463.57	109	4,25	0.071	0.92	0.90	0.92	0.048

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ilk modele ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde Tablo 3.4'te belirtilen $\chi 2/sd$ oranının 6,13, RMSEA değerinin .09, NFI değerinin .85 ve CFI değerinin .87, SRMR değerinin 0.059 olduğu görülmüştür ve modelin araştırmanın verileri ile iyi uyum göstermediği saptanmıştır. Modifikasyon önerilerinin incelenmesi ile 1-3, 3-7, 1-7, 5-9, 6-13, 8-17 ve 14-15 maddeleri arasında hata kovaryansları oluşturularak yeni uyum değerleri elde edilmiştir. Yapılan modifikasyonlar sonucunda elde edilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3.4'te belirtilmiş ve Tablo 3.4 incelendiğinde $\chi 2=463.57$ ve sd=109 olarak bulunmuştur. $\chi 2/sd$ oranının 4.25 (463.57/109) olduğu görülmektedir. Büyük örneklemlerde $\chi 2/sd$ oranının 3'ün altında olması mükemmel uyumu (Kline, 2005; Sümer, 2000); $\chi 2/sd$ oranının 5'in altında olması kabul edilebilir uyumu (Sümer, 2000) ifade etmektedir. Bu nedenle yapılan analiz için $\chi 2/sd$ uyumunun kabul edilebilir değerde olduğu söylenebilir.

RMSEA incelendiğinde ise 0.071 düzeyinde bir uyum indeksi elde edilmiştir. RMSEA değerinin 0.08'in altında olması kabul edilebilir uyumu (Hooper ve diğerleri, 2008; Sümer 2000) ifade etmektedir. Bu bağlamda elde edilen RMSEA uyum indeksinin kabul edilebilir olduğu ifade edilebilir. Tablo 3.4'te belirtilen diğer uyum indeksleri incelendiğinde GFI'ın 0.92, NFI'ın 0.90, CFI'ın 0.92 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin ≥ .90 olması kabul edilebilir uyuma (Hooper ve diğerleri, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2007) karşılık gelmektedir. Dolayısıyla GFI, NFI ve CFI indekslerinin kabul edilebilir uyumu ifade ettiği söylenebilir. SRMR uyum indeksinin 0.048 olduğu görülmektedir. SRMR değerinin ≤.05 olması mükemmel uyumu (Brown, 2006) göstermektedir. Yapılan analizde SRMR değerinin mükemmel uyuma sahip olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin üç faktörlü yapısı doğrulanmış olup elde edilen yol şeması Şekil 3.1'de gösterilmektedir. Ölçeğin maddelerine ilişkin elde edilen standartlaştırılmış faktör yükleri (λi) ve t değerlri Tablo 3.5' te sunulmuştur.



Şekil 3.1. Meslek öncesi öğretmen kimliği yol şeması

Tablo 3.5. Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin standartlaştırılmış faktör yükleri ve t değerleri

Faktörler	Madde No	Standartlaştırılmış faktör yükü (λi)	t değeri
Öğretmen Olarak Kendine Güven	1	0.63	16.79
	3	0.39	9.64
	7	0.49	12.61
	11	0.63	17.12
	12	0.72	20.24
	16	0.71	19.84
Kendini Öğretmen Olarak Görme	5	0.74	20.87
	8	0.68	18.41
	9	0.66	18.04
	10	0.52	13.49
	17	0.79	22.88
Öğretmen Olarak Katılım	2	0.51	12.72
	4	0.39	9.53
	6	0.66	16.73
	13	0.67	17.30
	14	0.67	17.64
	15	0.69	18.25

Doğrulayıcı faktör analizinde gözlenen değişkenlerin t-değerlerinin anlamlılık düzeyi incelenmelidir. Bu bağlamda gözlemlenen "t değeri, 1,96'yı aşarsa 0,05 düzeyinde anlamlı ve 2,56'yı aşarsa 0,01 düzeyinde anlamlı" olduğu belirtilmektedir (Çokluk ve diğerleri 2018, 340). Dolayısıyla Tablo 3.5'e göre gözlenen değişkenlerin t-değerlerinin anlamlılık düzeyi incelendiğinde tüm değerler 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer taraftan ölçekte yer alan maddelerinin standartlaştırılmış faktör yüklerinin 0,39 ile 0,79 arasında olduğu görülmektedir. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin "Öğretmen olarak kendine güven" alt boyutunu belirleyen en etkili maddenin 12. madde ("Bir gün iyi bir öğretmen olacağımdan eminim.") olduğu, "Kendini öğretmen olarak görme" alt boyutunu belirleyen en etkili maddenin 17. madde ("Öğretmenlik doğamda var.") olduğu ve "Öğretmen olarak katılım" boyutunu belirleyen en etkili maddenin 15. madde ("Çocuklara etkinliklerinde yardım ederken mutlu oluyorum.") olduğu görülmektedir. Bir gizil değişkenin göstergesi olabilmek için faktör yük değerinin en az 0,30 olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2014). Buna göre "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği" maddelerinin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin veri uyumunu sağlamakta olduğu söylenebilir.

3.3.3 Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 24 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Çapa ve diğerleri ölçekte yer alan 1., 2., 4., 6., 9., 12., 14., 22. maddelerin ölçeğin "Öğrenci Katılımında Yeterlik" alt boyutunu, 7., 10., 11., 17., 18., 20., 23., 24. maddelerin ölçeğin "Öğretim Stratejilerinde Yeterlik" alt boyutunu, 3., 5., 8., 13., 15.,16., 19., 21. maddelerin "Sınıf Yönetiminde Yeterlik" alt boyutunu oluşturduğunu ifade etmektedirler. Ölçek "Yetersiz (1), Çok az yeterli (2-3), Biraz yeterli (4-5), Oldukça yeterli (6-7) Çok yeterli (8-9)" şeklinde 9'lu likert tipindedir.

Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin Çapa ve diğerleri (2005) tarafından güvenirlik analizine yönelik Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ölçeğin "Öğrenci Katılımı" boyutunun güvenirlik değerinin .82, "Öğretim Stratejileri" alt boyutunun güvenirliği .86, "Sınıf Yönetimi" alt boyutunun güvenirlik değerinin .84, ölçeğin bütününün güvenirlik değerinin .93 olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlik Özyeterlik İnanç Ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek amacıyla araştırmacılar tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum değerleri ile ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretmen özyeterlik ölçeğinin bütününe ve alt boyutlarına yönelik betimsel istatistikler ve güvenirlik katsayıları

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Öğrenci Katılımında Yeterlik	639	3,13	9,00	6,87	1,011	8	0,867
Öğretim Stratejilerinde Yeterlik	639	3,38	9,00	6,92	1,06	8	0,898
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	639	3,25	9,00	6,85	1,09	8	0,894
Ölçeğin Bütünü	639	3,25	9,00	6,88	0,991	24	0,957

Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen özyeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi için "Öğretmenlik Özyeterlik İnanç Ölçeğinin" betimsel

istatistik sonuçlarını gösteren Tablo 3.6 incelendiğinde ölçekten elde edilen minimum puanın 3,13, maksimum puanın 9 olduğu görülürken ölçeğin ortalama değerinin 6,88, standart sapma değeri ise 0,99 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu araştırmada ölçeğin bütününe ve alt boyutlarına yönelik hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 3.6'de gösterilmiştir. Cronbach Alpha güvenilirlik analizine göre ölçeğin göre "Öğrenci Katılımında Yeterlik" alt boyutu 0,86; "Öğretim Stratejileri" alt boyutu 0,89; "Sınıf Yönetiminde Yeterlik" alt boyutu 0,89 ve ölçeğin bütünü 0,95 güven değerindedir. Bu sonuçlara göre Alpar (2003)'ün belirttiği gibi ölçeğin bütününün yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçeğin bütününe ve alt boyutlarına ilişkin bulgular yorumlanırken aritmetik ortalama değerleri olarak "1.00-2.60" yetersiz, "2.61-4.20" çok az yeterli, "4.21-5.80" biraz yeterli, "5.81-7.40" oldukça yeterli, "7.41-9.00" çok yeterli aralıkları göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca aynı ölçeğin kullanıldığı diğer çalışmalar (Arslan, 2019; Ercan Özaydın, Çavaş ve Arslan Cansever, 2017; Yeşilyurt, 2013) incelendiğinde bu çalışmalardaki betimsel istatistiklerin analizinde yukarıda belirtilen değer aralıklarının kullanıldığı görülmüş ve dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulguların yorumlanmasında sözü edilen çalışmalarda belirtilen değer aralıkları referans olarak alınmıştır.

Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeğinin araştırmanın örneklem grubuna uygunluğunu test etmek amacıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen model uyum indeksleri Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Öğretmen özyeterlik ölçeğinin DFA uyum indeksleri

Model	χ^2	**sd**	χ^2 **/sd**	**RMSEA**	**GFI**	**NFI**	**CFI**	**SRMR**
İlk Model	1152,26	249	4.62	0.70	0.87	0.89	0.91	0.044
Modifikasyon (1-2,10-11)	1025.45	247	4.15	0.70	0.88	0.90	0.92	0.041

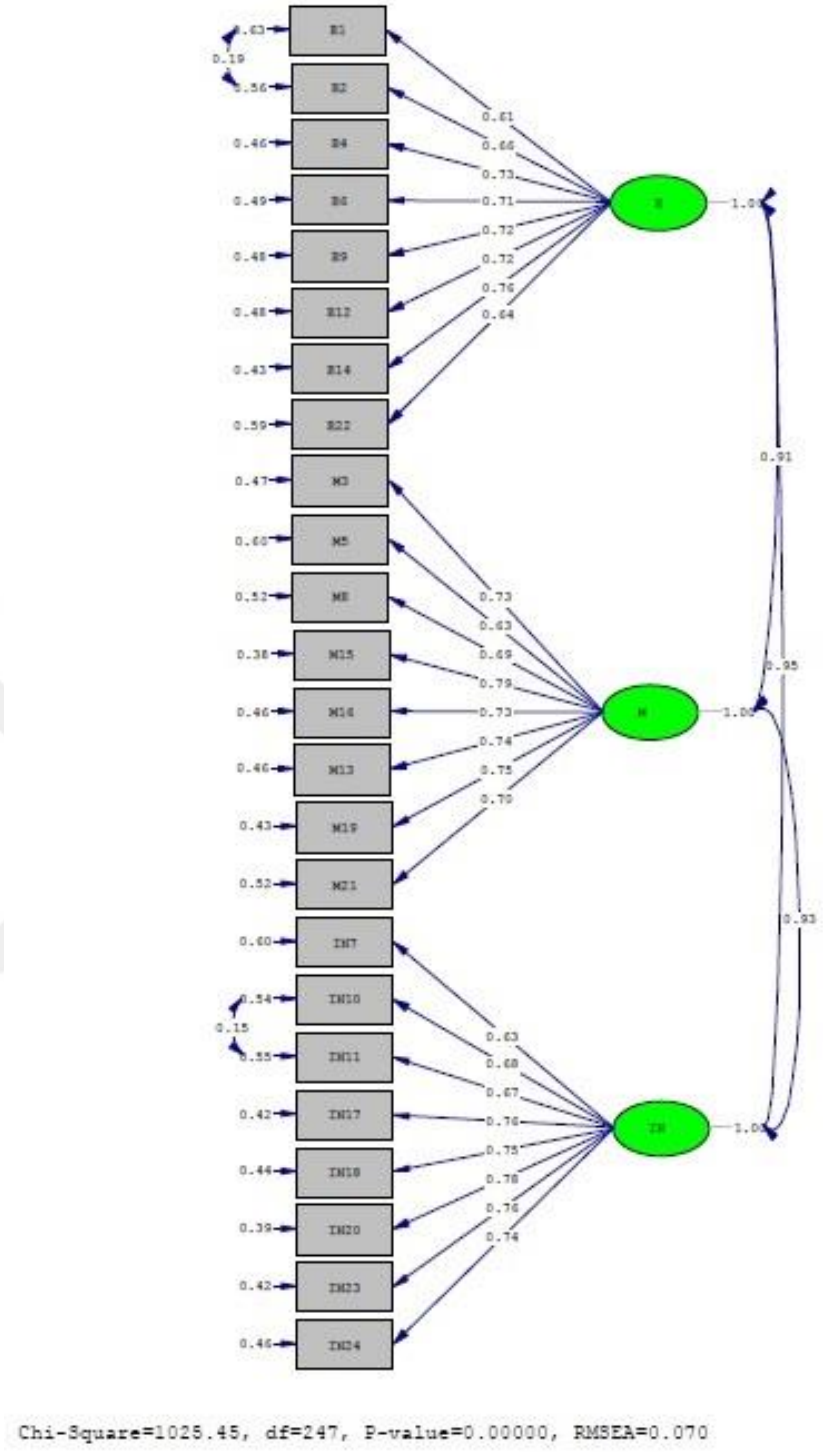
Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ilk modele ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde Tablo 3.7'de belirtilen χ2/sd oranının 4.62, RMSEA değerinin .070, NFI değerinin ,89 ve CFI değerinin 0.91, SRMR değerinin 0.044 olduğu görülmüştür ve modelin araştırmanın verileri ile iyi uyum göstermediği saptanmıştır. Dolayısıyla modifikasyon önerilerinin incelenmesi ile 1-2,10-11

maddeleri arasında hata kovaryansları oluşturularak yeni uyum değerleri elde edilmiştir. Modifikasyonlar sonucunda elde edilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3.7'de belirtilmiş ve Tablo 3.7 incelendiğinde $\chi 2$=1025.45 ve sd=247 olarak bulunmuştur. Bu değerler birbirine oranlandığında $\chi 2$/sd oranının 4.15 (1025.45 /247) olduğu görülmektedir. Büyük örneklemlerde $\chi 2$/sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyumu (Kline, 2005; Sümer, 2000); $\chi 2$/sd oranının 5'in altında olması kabul edilebilir uyumu (Sümer, 2000) ifade etmektedir. Bu nedenle araştırmacı tarafından yapılan analiz sonucunun $\chi 2$/sd uyum indeksinin kabul edilebilir değerde olduğu söylenebilir.

RMSEA incelendiğinde ise 0.070 düzeyinde bir uyum indeksi elde edildiği görülmektedir. RMSEA değerinin .05'in altında olması mükemmel uyumu (Brown, 2006; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer 2000), 0.08'in altında olması kabul edilebilir uyumu (Hooper ve diğerleri, 2008; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer 2000) ifade etmektedir. Bu bağlamda araştırmacı tarafından yapılan analiz sonucunda elde edilen RMSEA uyum indeksinin kabul edilebilir olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3.8'de belirtilen diğer uyum indeksleri incelendiğinde GFI'ın 0.88 olduğu görülmektedir. GFI uyum indeksinin .80 ve üzerinde olması kabul edilebilir uyuma (Forza ve Filippini, 1998; Greenspoon ve Saklofske, 1998) karşılık gelmektedir. Dolayısıyla GFI indeksinin kabul edilebilir uyumu ifade ettiği söylenebilir. Ayrıca standardize edilmiş RMR uyum indeksinin (SRMR) 0.041 olduğu görülmektedir. SRMR değerinin ≤.05 olması mükemmel uyumu (Brown, 2006; Byrne, 1994) göstermektedir. Yapılan analizde SRMR değerinin mükemmel uyuma sahip olduğu görülmektedir. NFI, CFI uyum indeksleri incelendiğinde, NFI'nın 0.90 ve CFI'ın 0.92 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin ≥ .90 olması kabul edilebilir uyuma (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001) karşılık gelmektedir. Bu bağlamda yapılan analizde NFI ve CFI indekslerinin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeğinin üç faktörlü yapısı doğrulanmış olup elde edilen yol şeması Şekil 3.2'de gösterilmektedir. Ölçeğin maddelerine ilişkin elde edilen standartlaştırılmış faktör yükleri (λi) ve t değerleri Tablo 3.8' de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği yol şeması

Tablo 3.8. Öğretmen özyeterlik ölçeğinin standartlaştırılmış faktör yükleri ve t değerleri

Faktörler	Madde No	Standartlaştırılmış faktör yükü (λi)	t değeri
Öğrenci Katılımında Yeterlik	1	0.63	17.19
	2	0.68	18.93
	4	0.74	21.19
	6	0.71	20.21
	9	0.72	20.63
	12	0.72	20.63
	14	0.75	21.92
	22	0.64	17.47
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	3	0.73	20.91
	5	0.63	17.31
	8	0.69	19.42
	15	0.79	23.47
	16	0.73	21.07
	13	0.74	21.25
	19	0.75	21.93
	21	0.69	19.58
Öğretim Stratejilerinde Yeterlik	7	0.63	17.47
	10	0.69	19.59
	11	0.68	19.29
	17	0.76	22.20
	18	0.75	21.90
	20	0.78	23.18
	23	0.76	22.31
	24	0.73	21.17

Tablo 3.8 incelendiğinde gözlenen değişkenlerin t-değerlerinin anlamlılık düzeyi incelendiğinde tüm değerler 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Çokluk ve diğerleri 2018). Diğer taraftan ölçekte yer alan maddelerinin standartlaştırılmış faktör yüklerinin 0,63 ile 0,79 arasında olduğu görülmektedir**.** Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin "Öğrenci katılımında yeterlik" alt boyutunu belirleyen en etkili maddenin 14. madde ("Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?"), "Sınıf yönetiminde yeterlik" alt boyutunu belirleyen en etkili maddenin 15. madde ("Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?") ve "Öğretim stratejilerinde yeterlik" alt boyutunu belirleyen en etkili maddenin 20. madde ("Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?") olduğu görülmektedir. Bir gizil değişkenin göstergesi olabilmek için faktör yük değerinin en az 0,30 olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2014). Buna göre "Öğretmen

Özyeterlik Ölçeği" maddelerinin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin veri uyumunu sağlamakta olduğu söylenebilir.

3.3.4 Öğretme Motivasyonu Ölçeği

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretme motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ve Güzel Candan ve Evin Gencel tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Türkçeye çevrilen "Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin" İngilizce orijinal ölçeği ile korelasyonu .84 olarak belirtilmiştir. "Öğretme Motivasyonu Ölçeğinde" "İçsel Motivasyon" ve "Dışsal Motivasyon" olmak üzere 2 alt boyutun ve toplamda 12 maddenin yer aldığı görülmektedir. "Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin" Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) ölçektki 1.,3.,4.,7., 8. maddelerin ölçeğin "Dışsal Motivasyon" alt boyutunu, 2, 5.,6.,9.,10.,11.,12. maddelerin ölçeğin "İçsel Motivasyon" alt boyutunu oluşturduğunu ve ölçekte ters kodlama gerektiren olumsuz ifadeye sahip maddenin yer almadığını dile getirmişlerdir. Ölçek "Kesinlikle katılıyorum (6), Katılıyorum (5), Biraz katılıyorum (4), Biraz katılmıyorum (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1)" şeklinde 6'lı likert tipinde düzenlenmiş olup ölçekten elde edilebilecek minimum puan 12, maksimum puan 72 olarak hesaplanmıştır (Güzel Candan ve Evin Gencel, 2015).

Ölçeğin bütününe ve alt boyutlarına ilişkin bulgular yorumlanırken aritmetik ortalama değerleri olarak "1.00-1.83" kesinlikle katılmıyorum, "1.84-2.67" katılmıyorum, "2.67-3.50" biraz katılmıyorum, "3.51-4.33" biraz katılıyorum, "4.34-5.16" katılıyorum, "5.17-6.00 aralıkları göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca aynı ölçeğin kullanıldığı diğer çalışmalar (Çelik ve Terzi, 2017; Dülker ve Terzi, 2020; Gün ve Turabik, 2019; Terzi, 2020) incelendiğinde bu çalışmalardaki betimsel istatistiklerin analizinde yukarıda belirtilen değer aralıklarının kullanıldığı görülmüş ve dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulguların yorumlanmasında sözü edilen çalışmalarda belirtilen değer aralıkları referans olarak alınmıştır.

Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından güvenirlik analizine yönelik Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ölçeğin "Dışsal Motivasyon" alt boyutunun güvenirliği .79, "İçsel Motivasyon" alt boyutunun güvenirliği .90, ölçeğin bütününün güvenirliği .92 olduğu ifade

edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla araştırmacılar tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum değerleri ile (χ^2=136.086, sd=44, χ^2/sd=3.10, RMSEA=.08, GFI=.94, AGFI=.89, NFI=.92, CF=.98) ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir.

Tablo 3.9. Öğretme motivasyonu ölçeğinin bütününe ve alt boyutlarına yönelik betimsel istatistikler ve güvenirlik katsayıları

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Dışsal Motivasyon	639	1,00	6,00	3,227	1,117	4	0,759
İçsel Motivasyon	639	1,00	6,17	4,157	,9915	6	0,787
Ölçeğin Bütünü	639	1,00	6,00	3,785	,8875	10	0,818

Bu araştırmada öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretme motivasyonları düzeylerinin belirlenmesi için "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" betimsel istatistik sonuçlarını gösteren Tablo 3.9 incelendiğinde ölçekten elde edilen minimum puanın 1, maksimum puanın 6 olduğu görülürken ölçeğin ortalaması 3,78, standart sapma değeri ise 0,88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik derecesinin belirlenmesi için Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Tablo 3.9'a göre Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının ölçeğin "Dışsal Motivasyon" alt boyutu için .75, "İçsel Motivasyon" alt boyutu için .78 ve ölçeğin bütünü için .81 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla Aplar (2003)'ün belirttiği şekliyle ölçeğin yüksek güvenilir bir ölçek olduğunu söylemek mümkündür.

"Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin" araştırmanın örneklem grubuna uygunluğunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model uyum indeksleri Tablo 3.10'da gösterilmiştir.

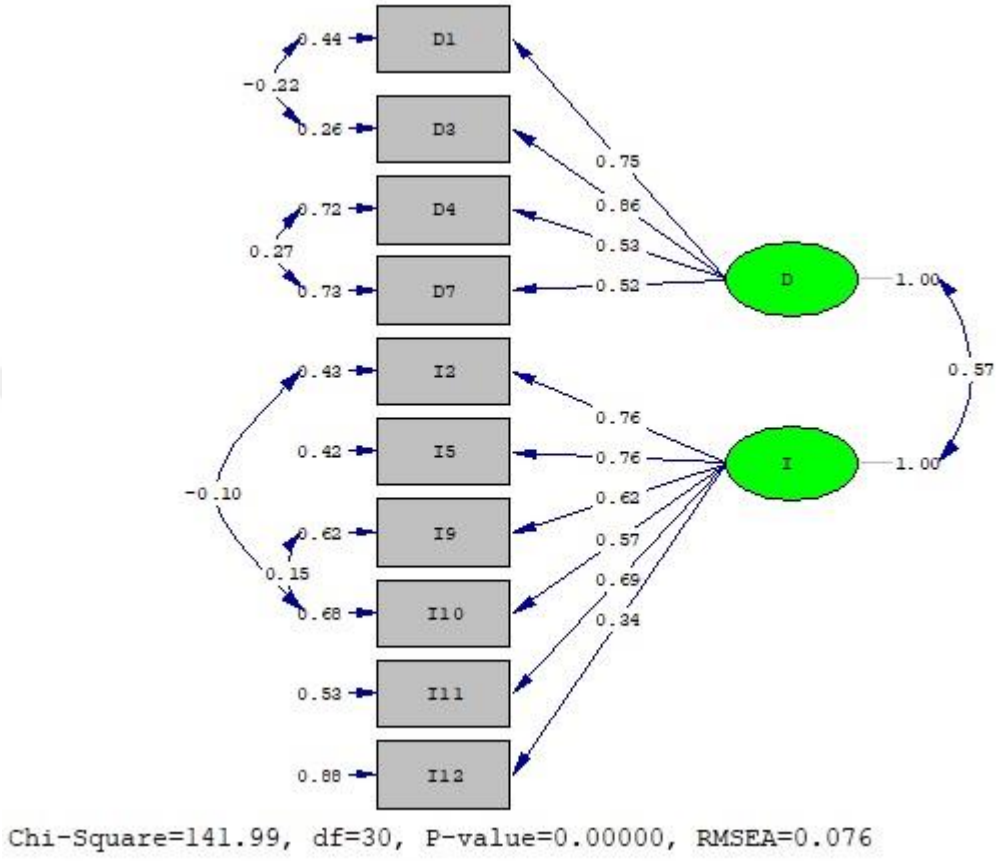
Tablo 3.10. Öğretme motivasyonu ölçeğinin DFA uyum indeksleri

Model	χ^2	sd	χ^2 /sd	RMSEA	GFI	NFI	CFI	SRMR
İlk Model	946,29	53	17,85	0.163	0.80	0.72	0.73	0.11
Modifikasyon (1-3,4-7,2-10,9-10)	141,99	30	4,73	0.076	0.96	0.93	0.94	0.045

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda dışsal motivasyon boyutundaki 8. maddenin ve içsel motivasyon alt boyutundaki 6. maddenin düşük faktör yüklerine sahip olmasından ve uyum değerlerinin sağlanması amacıyla ölçekten çıkarılarak verilerin analizi sürecine dahil edilmemesine karar verilmiştir. Sözü geçen 6. ve 8. maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra tekrar doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modele ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde (bkz. Tablo 3.10) $\chi 2$/sd oranının 17,85, RMSEA değerinin 0.163, GFI değerinin 0.80, NFI değerinin 0.72 CFI değerinin 0.73, SRMR değerinin 0.11 olduğu görülmüştür ve modelin araştırmanın verileri ile iyi uyum göstermediği saptanmıştır. Dolayısıyla modifikasyon önerilerinin incelenmesi ile 1-3, 4-7, 2-10, 9-10. maddeleri arasında hata kovaryansları oluşturularak yeni uyum değerleri elde edilmiştir (bkz. Tablo 3.10). Modifikasyonlar sonucunda elde edilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3.10'da belirtilmiş ve Tablo 3.10 incelendiğinde $\chi 2$=141,99 ve sd=30 olarak bulunmuştur. Bu değerler birbirine oranlandığında $\chi 2$/sd oranının 4.73 (141,99/30) olduğu görülmektedir. Büyük örneklemlerde $\chi 2$/sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyumu (Kline, 2005; Sümer, 2000), 5'in altında olması kabul edilebilir uyumu (Sümer, 2000) ifade etmektedir. Bu nedenle araştırmacı tarafından yapılan analiz sonucunda $\chi 2$/sd kabul edilebilir uyum verdiği söylenebilir.

RMSEA incelendiğinde ise 0.076 düzeyinde bir uyum indeksi elde edildiği görülmektedir. RMSEA değerinin 0.08'in altında olması kabul edilebilir uyumu (Hooper ve diğerleri, 2008; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer 2000) ifade etmektedir. Bu bağlamda yapılan analiz için elde edilen RMSEA uyum indeksinin kabul edilebilir olduğu ifade edilebilir. Tablo 3.12'de belirtilen diğer uyum indeksleri incelendiğinde GFI'ın 0.96, olduğu görülmektedir. GFI uyum indeksinin .95 ve üzerinde olması mükemmel uyuma (Hooper ve diğerleri, 2008; Sümer 2000) karşılık gelmektedir. Dolayısıyla GFI indeksinin mükemmel uyumu ifade ettiği söylenebilir. Standardize edilmiş RMR uyum indeksinin (SRMR) 0.045 olduğu görülmektedir. SRMR değerinin ≤.05 olması mükemmel uyumu (Brown, 2006) göstermektedir. Yapılan analizde SRMR değerinin mükemmel uyuma sahip olduğu görülmektedir. NFI, CFI uyum indeksleri incelendiğinde, NFI'ın 0.93, CFI'ın 0.94 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin ≥ .90 olması kabul edilebilir uyuma (Sümer, 2000, Tabachnick ve Fidell, 2001) karşılık gelmektedir. Bu bağlamda NFI ve CFI indekslerinin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin üç faktörlü yapısı doğrulanmış olup elde edilen yol şeması Şekil 3.3'te gösterilmektedir. Ölçeğin maddelerine ilişkin elde edilen standartlaştırılmış faktör yükleri (λi) ve t değerleri Tablo 3.11'de sunulmuştur.



Şekil 3.3. Öğretme motivasyonu ölçeği yol şeması

Tablo 3.11. Öğretme motivasyonu ölçeğinin standartlaştırılmış faktör yükleri ve t değerleri

Faktörler	Madde No	Standartlaştırılmış faktör yükü (λi)	t değeri
Dışsal Motivasyon	1	0.75	13.68
	3	0.86	15.93
	4	0.53	11.86
	7	0.52	11.67
İçsel Motivasyon	2	0.76	20.41
	5	0.76	20.86
	9	0.62	15.85
	10	0.57	13.63
	11	0.69	18.34
	12	0.34	8.34

Tablo 3.11'de belirtilen gözlenen değişkenlerin t-değerlerinin anlamlılık düzeyi incelendiğinde tüm değerler 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Çokluk ve diğerleri 2018). Diğer taraftan ölçekte yer alan maddelerinin standartlaştırılmış faktör yüklerinin 0,34 ile 0,86 arasında olduğu görülmektedir. Dışsal motivasyon alt boyutunu belirleyen en etkili maddenin 3. madde ("Bana sağladığı özgürlük nedeni ile öğretmenliği seçtim.") ve içsel motivasyon alt boyutunu belirleyen en etkili maddelerin 2. madde ("Öğretmenlikten daha zevkli bir kariyer düşünemiyorum.") ve 5. madde ("Öğretmen olma konusundaki kararımı başkalarıyla paylaştığımda heyecanlanıyorum.") olduğu görülmüştür. Bir gizil değişkenin göstergesi olabilmek için faktör yük değerinin en az 0,30 olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2014). Buna göre "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" maddelerinin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin veri uyumunu sağlamakta olduğu söylenebilir.

3.4 Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasından önce ilk olarak araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklere yönelik olarak ölçekleri geliştiren araştırmacılardan ölçeklerin kullanılması için gerekli izinler alınmıştır (bkz. Ek 5-6-7). Ölçeklerin veri toplama aracı olarak kullanılması için gerekli olan izinlerin ölçekleri geliştiren araştırmacılardan alınmasının sonrasında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2019/299 sayılı ve 12.11.2019 tarihli karar sonucunda gerekli izinler alınmıştır (bkz. Ek 8). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan gerekli araştırma izninin alınmasının ardından araştırmanın örneklemini oluşturan Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerine ölçekleri uygulamak amacıyla BAİBÜ Eğitim Fakültesi Dekanlığından gerekli izinler alınmıştır (bkz. Ek 9). Araştırma verileri 2019-2020 güz döneminde BAİBÜ Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerine sorumlu ders öğretim elemanı ile önceden planlanan farklı gün ve ders saatleri içerisinde, sorumlu ders öğretim elemanlarının yardımı ile uygulanmış ve ders saati içinde tamamlandıktan sonra tekrar araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı katılımcılara dağıtılmadan önce katılımcılar, araştırmanın amacı, araştırma yönergesi ve bu araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayanarak olduğu hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirilmiştir. Ayrıca veri toplama süresi boyunca katılımcılardan gelen sorular cevaplanmıştır.

Uygulama, ders süresi içinde yaklaşık 30 dakikada tamamlanmış ve uygulama sonrasında katılımcılara ve ders öğretim elemanına araştırmaya katkılarından dolayı teşekkür edilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 4. sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarından toplanan verilerin analizinde SPSS-20 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı incelenerek kontrol edilmiştir. Ayrıca araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin geçerlik kanıtını elde etmek amacıyla LISREL 8.80 paket programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Araştırmanın verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla araştırmanın örneklemi 50'den büyük olduğu için (Kilmen, 2020) bu araştırmada kullanılan ölçeklerin Kolmogorov-Smirnov değerleri incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen verilerin cinsiyet değişkenine göre normalliği test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.14'te sunulmuştur. Diğer taraftan araştırmanın diğer değişkenlerine göre normalliği test edilmiş ve bu değişkenler ile ilgili normallik testi sonuçları ise EK 10'da verilmiştir.

Tablo 3.12. Cinsiyet değişkenine ilişkin Kolmogorov-Smirnov normallik testi

Test of Normality Kolmogorov-Smirnov				
	Cinsiyet	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Mesleki Kimlik Ölçeği	Kadın	,056	458	,001
	Erkek	,099	181	,000
Öğretme Motivasyonu Ölçeği	Kadın	,060	458	,000
	Erkek	,072	181	,022
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	Kadın	,073	458	,000
	Erkek	,076	181	,013

Tablo 3.14'te kadın ve erkek öğretmen adayları için elde edilen anlamlılık (Sig.) değerleri incelendiğinde bu değerlerin 0.05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu değerler incelendiğinde verilerin normal olarak dağılmadığını söylemek mümkündür (Kilmen, 2020). Araştırmanın verileri normal olarak dağılmadığı için non-parametrik testler arasında yer alan ve iki gruba ait ölçüm

sonuçlarının sıraları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır (Kilmen, 2020). Ayrıca EK 10'da yer alan bu araştırmanın diğer değişkenleri olan öğrenim görülen bölüm, mezun olunan lise türü, akademik not ortalaması değişkenlerine ilişkin normallik testleri incelendiğinde elde edilen verilerin normal olarak dağılmadığı görülmüştür. Bu bağlamda ikiden fazla ilişkisiz grubun ortalamaları arasında anlamlı farklılığı incelemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2019). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması için Mann-Whitney U ve Dunn ikili karşılaştırmalar testlerinden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri, öğretmen özyeterlikleri ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı analizi uygulanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın sorularına ilişkin analizler, bulgular ve elde edilen bulgular doğrultusunda yapılan yorumlar sunulmuştur.

4.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın 1. a) sorusu "Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri hangi düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya ilişkin analiz sonuçlarına ve bulgulara Tablo 4.1'de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ile ilgili betimsel istatistikler

Boyutlar*	N	$\overline{X}$	Ss	Minimum	Maksimum
ÖOKG	639	4,0453	,64549	1,00	5,00
KÖOG	639	3,9164	,72111	1,00	5,00
ÖOK	639	4,1286	,53697	2,33	5,00
Ölçeğin Bütünü	639	4,0368	,55582	1,71	5,00

*ÖOKG: Öğretmen Olarak Kendine Güven, KÖOG: Kendini Öğretmen Olarak Görme, ÖOK: Öğretmen Olarak Katılım

Tablo 4.1'de belirtilen Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin betimsel istatistikleri incelendiğinde ölçeğin "Öğretmen Olarak Kendine Güven" alt boyutundan alınan aritmetik ortalama puanının ($\overline{X}$ =4,0453) yüksek düzeyde olduğu, minimum puanın 1, maksimum puanın 5 olduğu ve standart sapma değerinin (Ss=0,64549) olduğu; ölçeğin "Kendini Öğretmen Olarak Görme" alt boyutunda elde edilen aritmetik ortalama puanının ($\overline{X}$=3,9164) yüksek düzeyde olduğu, minimum puanın 1, maksimum puanın 5 olduğu ve standart sapma değerinin (Ss=0,72111) olduğu; ölçeğin "Öğretmen Olarak Katılım" alt boyutunda aritmetik ortalama puanının ($\overline{X}$ =4,1286) yüksek düzeyde olduğu, minimum puanın 2,33, maksimum puanın 5 olduğu ve standart sapma değerinin (Ss=0,53697) olduğu görülmektedir. Ölçeğin bütününden alınan aritmetik ortalama puanının ($\overline{X}$ =4,0368) yüksek düzeyde olduğu, minimum puanın 1,71, maksimum puanın 5 olduğu ve standart sapma değerinin (Ss=0,55582) olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 1. b) sorusu "Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri cinsiyete, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen bölüm ve akademik not

ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişimi Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Bu doğrultuda ilişkin analiz sonuçları ve bulgular Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği Mann-Whitney U testi analiz sonuçları

Boyutlar	**Cinsiyet**	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
ÖOKG	Kadın	458	327,75	150109,50	37899,500	,090
	Erkek	181	300,39	54370,50		
KÖOG	Kadın	458	328,01	150230,00	37779,000	,080
	Erkek	181	299,72	54250,00		
ÖOK	Kadın	458	340,21	155816,50	32192,500	,000*
	Erkek	181	268,86	48663,50		
Ölçeğin	Kadın	458	332,90	152468,50	35540,500	,005*
Bütünü	Erkek	181	287,36	52011,50		

*p<0,05

Tablo 4.2'de belirtilen Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinden elde edilen sıra ortalamaları incelendiğinde "Öğretmen Olarak Katılım" alt boyutunda elde edilen kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =340,21) ve erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =268,86) arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U_{(ÖOK)}$=32192,500; p=,000<0,05) görülmektedir. Ayrıca ölçeğin bütününden elde edilen kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =332,90) ve erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=287,36) arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($U_{(Ölçeğin\ Bütünü)}$ =35540,500; p=,005<0,05) görülmektedir.

Tablo 4.2'de belirtilen Meslek Öncesi Öğretmen Kimliğinin "Öğretmen Olarak Kendine Güven" alt boyutunda elde edilen kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=327,75) ve erkek öğretmen adayları sıra ortalaması ($\overline{X}$=300,39) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($U_{(ÖOKG)}$ =37899,500; p=,090>0,05) görülmektedir. Benzer bir şekilde ölçeğin "Kendini Öğretmen Olarak Görme" alt boyutunda elde edilen kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=328,01) ve erkek öğretmen adayları sıra ortalaması ($\overline{X}$=299,72) arasında anlamlı bir farklılık ($U_{(KÖOG)}$=37899,500; p=,090>0,05) bulunmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre meslek öncesi öğretmen kimliği puanlarının değişimi Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Bu doğrultuda analiz sonuçları ve bulgular Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları

Boyutlar	Mezun Olunan Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
ÖOKG	Anadolu Öğretmen Lisesi	81	293,09	7	11,103	0,134
	Anadolu Lisesi	305	315,56			
	Mes. ve Tek. Anadolu Lisesi	88	344,49			
	Fen Lisesi	4	138,75			
	Sosyal Bilimler Lisesi	10	283,35			
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	39	349,82			
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	34	367,82			
	Diğer Lise Türü	78	315,91			
KÖOG	Anadolu Öğretmen Lisesi	81	300,46	7	11,395	0,122
	Anadolu Lisesi	305	318,42			
	Mes. ve Tek. Anadolu Lisesi	88	331,58			
	Fen Lisesi	4	96,13			
	Sosyal Bilimler Lisesi	10	275,70			
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	39	374,18			
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	34	333,96			
	Diğer Lise Türü	78	317,37			
OÖK	Anadolu Öğretmen Lisesi	81	302,47	7	10,746	0,150
	Anadolu Lisesi	305	320,00			
	Mes. ve Tek. Anadolu Lisesi	88	317,44			
	Fen Lisesi	4	123,63			
	Sosyal Bilimler Lisesi	10	234,55			
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	39	319,72			
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	34	366,01			
	Diğer Lise Türü	78	342,20			
Ölçeğin	Anadolu Öğretmen Lisesi	81	297,43	7	10,597	0,157
Bütünü	Anadolu Lisesi	305	317,43			
	Mes. ve Tek. Anadolu Lisesi	88	334,43			
	Fen Lisesi	4	116,63			
	Sosyal Bilimler Lisesi	10	255,85			
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	39	347,83			
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	34	362,51			
	Diğer Lise Türü	78	323,42			

$p<0,05$

Tablo 4.3'e göre Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin "Öğretmen Olarak Kendine Güven" alt boyutunda Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =293,09), Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=315,56), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=344,49), Fen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=138,75), Sosyal Bilimler Lisesi mezunu öğretmen

adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=283,35), Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =349,82), Anadolu İmam Hatip Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=367,82), diğer lise türlerinden mezun öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=315,91) olduğu ve öğretmen adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin "Öğretmen Olarak Kendine Güven" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=7,n=639)=11,103, p=0,134>,05] görülmektedir.

Ölçeğin "Kendini Öğretmen Olarak Görme" alt boyutunda Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =300,46), Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=318,42), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=331,58), Fen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=96,13), Sosyal Bilimler Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=275,70), Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =374,18), Anadolu İmam Hatip Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$= 333,96), diğer lise türü mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=317,37) olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin "Kendini Öğretmen Olarak Görme" alt boyutuna ait sıra ortalaması ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=7,n=639)=11,395,p=0,122>,05] görülmektedir.

Ölçeğin "Öğretmen Olarak Katılım" alt boyutunda Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=302,47), Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=320,00), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=317,44), Fen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=123,63), Sosyal Bilimler Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=234,55), Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=319,72), Anadolu İmam Hatip Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=366,01), diğer lise türü mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=342,20) olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin "Öğretmen Olarak Katılım" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=7,n=639)=11,746,p=0,150>,05] görülmektedir.

Ölçeğin bütününde Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=297,43), Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=317,43), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=334,43), Fen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=116,63), Sosyal Bilimler Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=255,85), Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =347,83), Anadolu İmam Hatip Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ = 362,51), diğer lise türü mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=323,42) olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin bütününe ait sıra ortalamaları ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=7,n=639)=10,597,p=0,157>,05] görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim görülen bölüm değişkenine göre meslek öncesi öğretmen kimliği puanlarının değişimi Kruskal-Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir. Analiz sonuçları ve bulgular Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmen adaylarının öğrenim görülen bölüm değişkenine göre Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Görülen Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
ÖOKG	Mat-Fen-BÖTE	144	298,67	4	5,167	0,271	
	Özel Eğitim-Rehberlik	127	306,06				
	Türkçe-İngilizce	106	329,18				
	Okul Öncesi-Sınıf	152	341,96				
	Sosyal Resim-Müzik	110	324,83				
KÖOG	Mat-Fen-BÖTE	144	301,62	4	10,548	0,032*	1-4, 2-5
	Özel Eğitim-Rehberlik	127	284,72				
	Türkçe- İngilizce	106	330,48				
	Okul Öncesi- Sınıf	152	343,12				
	Sosyal-Resim-Müzik	110	342,75				
OÖK	Mat-Fen-BÖTE	144	304,34	4	4,046	0,400	
	Özel Eğitim-Rehberlik	127	301,52				
	Türkçe- İngilizce	106	330,80				
	Okul Öncesi- Sınıf	152	333,67				
	Sosyal- Resim- Müzik	110	332,54				
Ölçeğin Bütünü	Mat-Fen-BÖTE	144	299,36	4	8,124	0,087	
	Özel Eğitim-Rehberlik	127	292,93				
	Türkçe- İngilizce	106	332,11				
	Okul Öncesi-Sınıf	152	343,75				
	Sosyal- Resim- Müzik	110	333,79				

*p<0,05 1: Mat-Fen-BÖTE, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği2: Özel Eğitim-Rehberlik, Özel Eğitim Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik 3: Türkçe-İngilizce, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği 4: Okul Öncesi-Sınıf, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği 5: Sosyal-Resim-Müzik, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği

Tablo 4.4'e göre Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin "Öğretmen Olarak Kendine Güven" alt boyutunda Matematik, Fen Bilimleri ve BÖTE öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=298,67), Psikolojik ve Rehberlik Danışmanlık, Özel Eğitim öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=306,06), Türkçe ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=329,18), Okul Öncesi, Sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=341,96), Sosyal Bilimler, Resim, Müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=324,83) olduğu ve öğretmen adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin "Öğretmen Olarak Kendine Güven" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile öğrenim görülen bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=4,n=639)=5,167, p=0,271>,05] görülmektedir.

Ölçeğin "Öğretmen Olarak Katılım" alt boyutunda Matematik, Fen Bilimleri ve BÖTE öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=304,34), Psikolojik ve Rehberlik Danışmanlık ve Özel Eğitim öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=301,52), Türkçe, İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=330,80), Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=333,67), Sosyal Bilgiler, Resim ve Müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=332,54) olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin "Öğretmen Olarak Katılım" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile öğrenim görülen bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=4,n=639)=4,046, p=0,400>,05] görülmektedir.

Ölçeğin bütününde ise Matematik, Fen Bilimleri ve BÖTE öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=299,36), Psikolojik ve Rehberlik Danışmanlık ve Özel Eğitim öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=292,93), Türkçe, İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=332,11), Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=343,75), Sosyal Bilgiler, Resim ve Müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması

($\overline{X}$=333,79) olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin bütününe ait sıra ortalamaları ile öğrenim görülen bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=4,n=639)=8,124, p=0,087>,05] görülmüştür.

Ölçeğin "Kendini Öğretmen Olarak Görme" alt boyutunda Matematik, Fen Bilimleri ve BÖTE öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=301,62), Psikolojik ve Rehberlik Danışmanlık ve Özel Eğitim öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=284,72), Türkçe ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=330,48), Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=343,12), Sosyal Bilgiler, Resim ve Müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=342,75) olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin "Kendini Öğretmen Olarak Görme" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile öğrenim görülen bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu [χ^2(sd=4,n=639)=10,548, p=0,032<,05] görülmüştür. Bu bağlamda ölçeğin "Kendini Öğretmen Olarak Görme" alt boyutunda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu Kruskal-Wallis H testi için hazırlanan ikili karşılaştırmalarda incelenmiştir. İnceleme sonucunda ölçeğin "Kendini Öğretmen Olarak Görme" alt boyutunda Matematik, Fen Bilimleri ve BÖTE öğretmenliği bölümleri ($\overline{X}$=301,62) ile Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümleri ($\overline{X}$=343,12) arasında Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümleri lehine anlamlı farklılık bulunduğu (p=0,038<.05), Psikolojik ve Rehberlik Danışmanlık ve Özel Eğitim öğretmenliği bölümleri ($\overline{X}$=284,72) ile Sosyal Bilgiler, Resim ve Müzik öğretmenliği bölümleri ($\overline{X}$=342,75) arasında Sosyal Bilgiler, Resim ve Müzik öğretmenliği bölümleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p= 0,020<.05) saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının akademik not ortalaması değişkenine göre meslek öncesi öğretmen kimliği puanlarının değişimi Kruskal-Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir. Bu doğrultuda analiz sonuçları ve bulgular Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmen adaylarının akademik not ortalaması değişkenine göre Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları

Boyutlar	Akademik Not Ortalaması	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
ÖOKG	4.00-3.50	19	456,97	4	21,988	0,000*	1-5, 2-5,
	3.49-3.00	212	322,54				3-5, 4-5,
	2.99-2.50	243	328,83				1-4, 1-3
	2.49-2.00	145	300,83				
	1.99-1.50	20	194,58				
KÖOG	4.00-3.50	19	465,21	4	16,040	0,000*	1-5, 2-5,
	3.49-3.00	212	325,47				3-5, 4-5
	2.99-2.50	243	318,75				
	2.49-2.00	145	304,91				
	1.99-1.50	20	248,63				
OÖK	4.00-3.50	19	374,82	4	4,981	0,289	
	3.49-3.00	212	329,41				
	2.99-2.50	243	316,39				
	2.49-2.00	145	314,05				
	1.99-1.50	20	255,13				
Ölçeğin	4.00-3.50	19	444,16	4	15,676	0,003*	1-4, 2-4
Bütünü	3.49-3.00	212	326,17				
	2.99-2.50	243	321,26				
	2.49-2.00	145	306,61				
	1.99-1.50	20	218,43				

*p<0,05 1: 4.00-3.50, 2: 3.49-3.00, 3: 2.99-2.50, 4: 2.49-2.00, 5: 1.99-1.50

Tablo 4.4 incelendiğinde Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin "Öğretmen Olarak Kendine Güven" alt boyutunda 4.00-3.50 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=456,97), 3.49-3.00 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması sıra ortalaması ($\overline{X}$=322,54), 2.99-2.50 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=328,83), 2.49,2.00 aralığında not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=300,83), 1.99-1.00 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=194,58) olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin "Öğretmen Olarak Kendine Güven" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile akademik not ortalaması değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu [χ^2(sd=4,n=639)=21,988,p=0.000<,05] görülmüştür. Bu çerçeve içerisinde ölçeğin Öğretmen Olarak Kendine Güven" alt boyutunda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu Kruskal-Wallis H testi için hazırlanan ikili karşılaştırmalarda incelenmiştir. İnceleme sonucunda ölçeğin "Öğretmen Olarak Kendine Güven" alt boyutunda akademik not ortalaması 1.99-1.00 ($\overline{X}$=194,58) ve 4.00-3.50 olan öğretmen adayları ($\overline{X}$=456,97) arasında 4.00-3.50 akademik not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p=0,000<0,05), 1.99-1.00

($\overline{X}$=194,58) ve 3.49-3.00 olan öğretmen adayları ($\overline{X}$=456,97) arasında 3.49-3.00 akademik not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p=0,030<0,05), akademik not ortalaması 1.99-1.00 ($\overline{X}$=194,58) ve 2.99-2.50 olan öğretmen adayları ($\overline{X}$ =328,83) arasında 2.99-2.50 akademik not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p=0,000<0,05), akademik not ortalaması 2.49-2.00 ($\overline{X}$=300,83) ve 4.00-3.50 olan öğretmen adayları ($\overline{X}$=456,97) arasında 4.00-3.50 akademik not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p=0,005<0,05), akademik not ortalaması 2.99-2.50 ($\overline{X}$=328,83) ve 4.00-3.50 olan öğretmen adayları ($\overline{X}$=456,97) arasında 4.00-3.50 akademik not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p=0,035<0,05), akademik not ortalaması 3.49-3.00 ($\overline{X}$=322,54) ve 4.00-3.50 olan öğretmen adayları ($\overline{X}$=456,97) arasında 4.00-3.50 akademik not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p=0,023<0,05) sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin "Kendini Öğretmen Olarak Görme" alt boyutunda 4.00-3.50 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=465,21), 3.49-3.00 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması sıra ortalaması ($\overline{X}$=325,47), 2.99-2.50 aralığında not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=318,75), 2.49,2.00 aralığında not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=304,91), 1.99-1.00 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =248,63) olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin "Öğretmen Olarak Kendine Güven" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile akademik not ortalaması değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu [χ^2(sd=4,n=639)=16,040,p=0.000<,05] görülmüştür. Bu bağlamda ölçeğin "Kendini Öğretmen Olarak Görme" alt boyutunda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu Kruskal-Wallis H testi için hazırlanan ikili karşılaştırmalarda incelenmiştir. İnceleme sonucunda ölçeğin "Kendini Öğretmen Olarak Görme" alt boyutunda akademik not ortalaması 1.99-.1.00 ($\overline{X}$=194,58) ve 4.00-3.50 olan öğretmen adayları ($\overline{X}$=456,97) arasında 4.00-3.50 akademik not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p=0,002<0,05), akademik not ortalaması 2.49-2.00 ($\overline{X}$=300,83) ve 4.00-3.50 olan öğretmen adayları ($\overline{X}$=456,97) arasında 4.00-3.50 akademik not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu(p=0,004<0,05), akademik not

ortalaması 2.99-2.50 ($\overline{X}$=328,83) ve 4.00-3.50 olan öğretmen adayları ($\overline{X}$=456,97) arasında 4.00-3.50 akademik not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p=0,001<0,05), akademik not ortalaması 3.49-3.00 ($\overline{X}$=322,54) ve 4.00-3.50 olan öğretmen adayları ($\overline{X}$=456,97) arasında 4.00-3.50 akademik not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p=0,001<0,05) sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin bütünü incelendiğinde ise 4.00-3.50 aralığında not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=444,16), 3.49-3.00 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=326,17), 2.99-2.50 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=321,26), 2.49-2.00 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=306,61), 1.99-1.00 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=218,43) olduğu ve adaylarının ölçeğin bütününe ait sıra ortalamaları ile akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunduğu [χ^2(sd=4,n=639)=15,676, p=0.003<,05] görülmüştür. Bu bağlamda ölçeğin bütününde hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu Kruskal-Wallis H testi için hazırlanan ikili karşılaştırmalarda incelenmiştir. İnceleme sonucunda ölçeğin bütününde akademik not ortalaması 1.99-1.00 ($\overline{X}$=194,58) ve 4.00-3.50 olan öğretmen adayları ($\overline{X}$=456,97) arasında 4.00-3.50 akademik not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p=0,001<0,05), akademik not ortalaması 2.49-2.00 ($\overline{X}$=321,26) ve 4.00-3.50 olan öğretmen adayları ($\overline{X}$=444,16) arasında 4.00-3.50 akademik not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p=0,022<0,05) sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer taraftan ölçeğin "Öğretmen Olarak Katılım" alt boyutunda 4.00-3.50 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=374,82), 3.49-3.00 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması sıra ortalaması ($\overline{X}$=329,41), 2.99-2.50 aralığında not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=316,39), 2.49-2.00 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=314,05), 1.99-1.00 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=255,13) olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin "Öğretmen Olarak Katılım" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile akademik not ortalaması değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=4,n=639)=4,981, p=0.289>,05] görülmüştür.

4.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın 2. a) sorusu "Öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları hangi düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya ilişkin analiz sonuçlarına ve bulgulara Tablo 4.6'da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları ile ilgili betimsel istatistikler

Boyutlar*	N	$\overline{X}$	Ss	Minimum	Maksimum
ÖKY	639	6,8786	1,01123	3,13	9,00
SYY	639	6,8554	1,08378	3,25	9,00
ÖSY	639	6,9208	1,06552	3,38	9,00
Ölçeğin Bütünü	639	6,8849	0,99113	3,25	9,00

* ÖKY: Öğrenci Katılımında Yeterlik, SYY: Sınıf Yönetiminde Yeterlik, ÖSY: Öğretim Stratejilerinde Yeterlik

Tablo 4.6'ya göre ölçeğin "Öğrenci Katılımında Yeterlik" alt boyutundan alınan aritmetik ortalama puanının ($\overline{X}$ =6,8786) oldukça yeterli düzeyde olduğu, minimum puanın 3,13, maksimum puanın 9 olduğu ve standart sapma değerinin (Ss=1,01123) olduğu; ölçeğin "Sınıf Yönetiminde Yeterlik" alt boyutunda elde edilen aritmetik ortalama puanının ($\overline{X}$=6,8554) oldukça yeterli düzeyde olduğu, minimum puanın 3,25, maksimum puanın 9 olduğu ve standart sapma değerinin (Ss=1,08378) olduğu; ölçeğin "Öğretim Stratejilerinde Yeterlik" alt boyutunda aritmetik ortalama puanının ($\overline{X}$ = 6,9208) oldukça yeterli düzeyde olduğu, minimum puanın 3,38, maksimum puanın 9 olduğu ve standart sapma değerinin (Ss=1,06552) olduğu görülmektedir. Ölçeğin bütününden alınan aritmetik ortalama puanının ($\overline{X}$=6,8849) oldukça yeterli düzeyde olduğu, minimum puanın 3,25, maksimum puanın 9 olduğu ve standart sapma değerinin (Ss=0,99113) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 2. b) sorusu "Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri cinsiyete, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen bölüm ve akademik not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişimi Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Bu doğrultuda ilişkin analiz sonuçları ve bulgular Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Mann-Whitney U testi analiz sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÖKY	Kadın	458	317,81	145556,00	40445,000	,633
	Erkek	181	325,55	58924,00		
SYY	Kadın	458	313,97	143800,00	38689,000	,189
	Erkek	181	335,25	60680,00		
ÖSY	Kadın	458	311,66	142742,00	37631,000	,069
	Erkek	181	341,09	61738,00		
Ölçeğin	Kadın	458	313,92	143777,00	38666,000	,186
Bütünü	Erkek	181	335,38	60703,00		

$p<0,05$

Tablo 4.7'ye göre Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğinin "Öğrenci Katılımına Yönelik" alt boyutunda elde edilen kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=317,81) ve erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=325,55) arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ($U_{(ÖKY)}$=40445,000; p=,633>0,05) görülmektedir. Ölçeğin "Sınıf Yönetiminde Yeterlik" alt boyutunda elde edilen kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=313,97) ve erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=335,25) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($U_{(SYY)}$ =38689,000; p=,189>0,05) görülmektedir. Benzer bir şekilde ölçeğin "Öğretme Stratejilerinde Yeterlik" alt boyutunda elde edilen kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=311,66) ve erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=341,09) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($U_{(ÖSY)}$=37631,000; p=,069>0,05) görülmektedir. Ölçeğin bütününde elde edilen kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=313,92) ve erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=335,38) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($U_{(Ölçeğin\ Bütünü)}$ =38666,000; p=,186>0,05) görülmektedir.

Öğretmen adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre öğretmenlik özyeterlik inancı puanlarının değişimi Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Bu doğrultuda analiz sonuçları ve bulgular Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmen adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları

Boyutlar	Mezun Olunan Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
ÖKY	Anadolu Öğretmen Lisesi	81	308,98	7	13,420	0,063	
	Anadolu Lisesi	305	312,65				
	Mes. ve Tek. Ana. Lisesi	88	332,36				
	Fen Lisesi	4	123,38				
	Sosyal Bilimler Lisesi	10	263,10				
	Ana. Güzel Sanatlar Lisesi	39	395,72				
	Ana. İmam Hatip Lisesi	34	333,54				
	Diğer Lise Türü	78	319,86				
SYY	Anadolu Öğretmen Lisesi	81	327,06	7	15,367	0,032*	1-4,
	Anadolu Lisesi	305	305,35				1-6, 2-6
	Mes. ve Tek. Ana. Lisesi	88	319,16				3-6, 5-6
	Fen Lisesi	4	133,38				
	Sosyal Bilimler Lisesi	10	262,70				
	Ana. Güzel Sanatlar Lisesi	39	397,21				
	Ana. İmam Hatip Lisesi	34	333,46				
	Diğer Lise Türü	78	343,36				
ÖSY	Ana. Öğretmen Lisesi	81	306,81	7	9,143	0,243	
	Anadolu Lisesi	305	315,52				
	Mes. ve Tek. Ana. Lisesi	88	317,41				
	Fen Lisesi	4	244,88				
	Sosyal Bilimler Lisesi	10	249,35				
	Ana. Güzel Sanatlar Lisesi	39	391,19				
	Ana. İmam Hatip Lisesi	34	344,31				
	Diğer Lise Türü	78	320,85				
Ölçeğin	Ana. Öğretmen Lisesi	81	312,70	7	13,265	0,066	
Bütünü	Anadolu Lisesi	305	310,39				
	Mes. ve Tek. Ana. Lisesi	88	325,42				
	Fen Lisesi	4	151,25				
	Sosyal Bilimler Lisesi	10	256,00				
	Ana. Güzel Sanatlar Lisesi	39	399,13				
	Ana. İmam Hatip Lisesi	34	339,59				
	Diğer Lise Türü	78	327,81				

p<0,05 1: Anadolu Öğretmen Lisesi, 2: Anadolu Lisesi, 3: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 4: Fen Lisesi, 5: Sosyal Bilimler Lisesi, 6: Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, 7: Anadolu İmam Hatip Lisesi, 8: Diğer Lise Türleri

Tablo 4.8'e göre Öğretmenlik Özyeterlik İnancı Ölçeğinin "Öğrenci Katılımında Yeterlik" alt boyutunda Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =308,98), Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=312,65), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=332,36), Fen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=123,38), Sosyal Bilimler Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=263,10), Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=395,72), Anadolu İmam Hatip Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=333,54), diğer lise türlerinden

mezun öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=319,86) olduğu ve öğretmen adaylarının Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin "Öğrenci Katılımında Yeterlik" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=7,n=639)=13,420, p=0,063>,05] görülmektedir.

Ölçeğin "Öğretme Stratejilerinde Yeterlik" alt boyutunda Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=306,81), Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=315,52), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=317,41), Fen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=244,88), Sosyal Bilimler Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=249,35), Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=391,19), Anadolu İmam Hatip Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=344,31), diğer lise türlerinden mezun öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=320,85) olduğu ve öğretmen adaylarının Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin "Öğretme Stratejilerinde Yeterlik" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=7,n=639)=9,143, p=0,066>,05] görülmektedir.

Ölçeğin bütününde Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=312,70), Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=310,39), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=325,42), Fen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=151,25), Sosyal Bilimler Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=256,00), Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=399,13), Anadolu İmam Hatip Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=339,59), diğer lise türlerinden mezun öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=327,81) olduğu ve öğretmen adaylarının Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin bütününe ait sıra ortalamaları ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=7,n=639)=13,265, p=0,243>,05] görülmektedir.

Ölçeğin "Sınıf Yönetiminde Yeterlik" alt boyutunda Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=327,06), Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=305,35), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=319,16), Fen

Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=133,38), Sosyal Bilimler Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=262,70), Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=397,21), Anadolu İmam Hatip Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=333,46), diğer lise türlerinden mezun öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=343,36) olduğu ve öğretmen adaylarının Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin "Sınıf Yönetiminde Yeterlik" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu [χ^2(sd=7,n=639)=15,362, p=0,032<,05] görülmektedir. Bu bağlamda ölçeğin bütününde hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu Kruskal-Wallis H testi için hazırlanan ikili karşılaştırmalarda incelenmiştir. İnceleme sonucunda Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları ile Fen Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Anadolu Öğretmen lisesi mezunlarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p=0,024<.05), Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları ile Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p= 0,037<.05), Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları ile Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p=0,005<.05), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları ile Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p=0,019<.05), Sosyal Bilimler Lisesi mezunu öğretmen adayları ile Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p=0,047<.05) sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenim görülen bölüm değişkenine göre öğretmen özyeterlik puanlarının değişimi Kruskal-Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir. Bu doğrultuda analiz sonuçları ve bulgular Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmen adaylarının öğrenim görülen bölüm değişkenine göre Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Görülen Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
ÖKY	Mat-Fen-BÖTE	144	298,06	4	8,855	0,065
	Özel Eğitim- Rehberlik	127	291,44			
	Türkçe- İngilizce	106	343,06			
	Okul Öncesi- Sınıf	152	336,42			
	Sosyal- Resim- Müzik	110	336,78			
SYY	Mat-Fen-BÖTE	144	314,47	4	7,941	0,094
	Özel Eğitim- Rehberlik	127	293,56			
	Türkçe- İngilizce	106	349,81			
	Okul Öncesi- Sınıf	152	309,02			
	Sosyal- Resim- Müzik	110	344,21			
ÖSY	Mat-Fen-BÖTE	144	309,79	4	3,266	0,514
	Özel Eğitim- Rehberlik	127	301,75			
	Türkçe- İngilizce	106	339,30			
	Okul Öncesi- Sınıf	152	323,88			
	Sosyal- Resim- Müzik	110	330,48			
Ölçeğin	Mat-Fen-BÖTE	144	305,38	4	6,464	0,167
Bütünü	Özel Eğitim- Rehberlik	127	295,15			
	Türkçe- İngilizce	106	346,33			
	Okul Öncesi- Sınıf	152	323,17			
	Sosyal- Resim- Müzik	110	338,09			

$p<0,05$ 1: Mat-Fen-BÖTE, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği2: Özel Eğitim-Rehberlik, Özel Eğitim Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik 3: Türkçe-İngilizce, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği 4: Okul Öncesi-Sınıf, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği 5: Sosyal-Resim-Müzik, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği

Tablo 4.9 incelendiğinde Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin "Öğrenci Katılımında Yeterlik" alt boyutunda Matematik, Fen Bilimleri ve BÖTE öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=298,06), Psikolojik ve Rehberlik Danışmanlık ve Özel Eğitim öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=291,44), Türkçe ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=343,06), Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=336,42), Sosyal Bilgiler ve Resim, Müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=336,78) olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin "Öğrenci Katılımında Yeterlik" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile öğrenim görülen bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=4,n=639)=8,855, p=0,065>,05] görülmektedir.

Ölçeğin "Sınıf Yönetiminde Yeterlik" alt boyutunda Matematik, Fen Bilimleri ve BÖTE öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının

sıra ortalaması ($\overline{X}$=314,47), Psikolojik ve Rehberlik Danışmanlık ve Özel Eğitim öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=293,56), Türkçe ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=349,81), Okul Öncesi öğretmenliği ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=309,02), Sosyal Bilgiler, Resim ve Müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=344,21) olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin "Sınıf Yönetiminde Yeterlik" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile öğrenim görülen bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=4,n=639)=7,941, p=0,094>,05] görülmektedir.

Ölçeğin "Öğretim Stratejilerinde Yeterlik" alt boyutunda Matematik, Fen Bilimleri ve BÖTE öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=309,79), Psikolojik ve Rehberlik Danışmanlık ve Özel Eğitim öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=301,75), Türkçe ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=339,30), Okul Öncesi öğretmenliği ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=323,88), Sosyal Bilgiler, Resim ve Müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=330,48) olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin "Öğretim Stratejilerinde Yeterlik" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile öğrenim görülen bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=4,n=639)=3,266, p=0,514>,05] görülmektedir.

Ölçeğin bütününde Matematik, Fen Bilimleri ve BÖTE öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=305,38), Psikolojik ve Rehberlik Danışmanlık ve Özel Eğitim öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=295,15), Türkçe, İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=346,33), Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=323,17), Sosyal Bilgiler, Resim ve Müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=338,09) olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin bütününe ait sıra ortalamaları ile öğrenim görülen bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=4,n=639)=6,464, p=0,167>,05] görülmüştür.

Öğretmen adaylarının akademik not ortalaması değişkenine göre öğretmen özyeterlik puanlarının değişimi Kruskal-Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir. Bu doğrultuda analiz sonuçları ve bulgular Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmen adaylarının akademik not ortalaması değişkenine göre Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları

Boyutlar	Akademik Not Ortalaması	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
ÖKY	4.00-3.50	19	375,89	4	3,423	0,490
	3.49-3.00	212	307,24			
	2.99-2.50	243	320,74			
	2.49-2.00	145	326,04			
	1.99-1.50	20	349,30			
SYY	4.00-3.50	19	373,68	4	2,419	0,659
	3.49-3.00	212	310,75			
	2.99-2.50	243	322,20			
	2.49-2.00	145	324,92			
	1.99-1.50	20	304,65			
ÖSY	4.00-3.50	19	388,66	4	3,141	0,534
	3.49-3.00	212	319,65			
	2.99-2.50	243	321,58			
	2.49-2.00	145	309,36			
	1.99-1.50	20	316,43			
Ölçeğin Bütünü	4.00-3.50	19	379,84	4	2,457	0,652
	3.49-3.00	212	311,95			
	2.99-2.50	243	322,51			
	2.49-2.00	145	319,19			
	1.99-1.50	20	323,90			

$p<0,05$

Tablo 4.10 incelendiğinde Öğretmen Özyeterliği Ölçeğinin "Öğrenci Katılımında Yeterlik" alt boyutunda 4.00-3.50 not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=375,89), 3.49-3.00 not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması sıra ortalaması ($\overline{X}$=307,24), 2.99-2.50 not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=320,74), 2.49-2.00 not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=326,04), 1.99-1.00 not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =349,30) olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin "Öğrenci Katılımında Yeterlik" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile akademik not ortalaması değişkeni arasında anlamlı bir farklılık [χ^2(sd=4,n=639)=3,423, p=0,490>,05] bulunmadığı görülmektedir. Ölçeğin "Sınıf Yönetiminde Yeterlik" alt boyutunda 4.00-3.50 not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=373,68), 3.49-3.00 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması sıra ortalaması ($\overline{X}$=310,75), 2.99-2.50 not

ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=322,20), 2.49-2.00 not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=324,92), 1.99-1.00 not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=304,65) olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin "Sınıf Yönetiminde Yeterlik" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile akademik not ortalaması değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=4,n=639)=2,419, p=0.659>,05] görülmüştür.

Ölçeğin "Öğretim Stratejilerinde Yeterlik" alt boyutunda 4.00-3.50 anot ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=388,66), 3.49-3.00 not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması sıra ortalaması ($\overline{X}$=319,65), 2.99-2.50 not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=321,58), 2.49-2.00 not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=309,36), 1.99-1.00 not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=316,43) olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin "Öğretim Stratejilerinde Yeterlik" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile akademik not ortalaması değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=4,n=639)=3,141,p=0.534>,05] görülmüştür. Ölçeğin bütününde 4.00-3.50 not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=379,84), 3.49-3.00 not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması sıra ortalaması ($\overline{X}$=311,95), 2.99-2.50 not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=322,51), 2.49-2.00 not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=319,19), 1.99-1.00 not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=323,90) olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin bütününe ait sıra ortalamaları ile akademik not ortalaması değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=4,n=639)=2,457, p=0.652>,05] görülmüştür.

4.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın 3.a) sorusu "Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları hangi düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya ilişkin analiz sonuçlarına ve bulgulara Tablo 4.11'de yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları ile ilgili betimsel istatistikler

Boyutlar	N	$\overline{X}$	Ss	Minimum	Maksimum
Dışsal Motivasyon	639	3,2276	1,11755	1,00	6,00
İçsel Motivasyon	639	4,1578	,99152	1,00	6,00
Ölçeğin Bütünü	639	3,7857	,88757	1,00	6,00

Tablo 4.11'e göre Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin betimsel istatistikleri incelendiğinde ölçeğin "Dışsal Motivasyon" alt boyutundaki ortalama puanının ($\overline{X}$=3,2276) "biraz katılmıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, minimum puanın 1, maksimum puanın 6 ve standart sapma değerinin (Ss=1,11755) olduğu; ölçeğin "İçsel Motivasyon" alt boyutundaki aritmetik ortalama puanının ($\overline{X}$=4,1578) "biraz katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı, minimum puanın 1, maksimum puanın 6 ve standart sapma değerinin (Ss=0,99152) olduğu görülmektedir. Ölçeğin bütününde ortalama puanının ($\overline{X}$ =3,7857) biraz katılıyorum seçeneğinde yoğunlaştığı, minimum puanın 1, maksimum puanın 6 ve standart sapma değerinin (Ss=0,88757) olduğu görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin "Dışsal Motivasyon" alt boyutunda öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının biraz katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaştığı ve dolayısıyla orta-alt seviyede olduğu, ölçeğin "İçsel Motivasyon" alt boyutunda ve bütününde öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının biraz katılıyorum seçeneğinde yoğunlaştığı ve dolayısıyla orta-üst seviyede olduğu, içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarından daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 3. b) sorusu "Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları cinsiyete, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen bölüm ve akademik not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişimi Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Bu doğrultuda analiz sonuçları ve bulgular Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre Öğretme Motivasyonu Ölçeği Mann-Whitney U testi analiz sonuçları

Boyutlar	**Cinsiyet**	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
Dışsal Motivasyon	Kadın	458	323,46	148142,50	39866,500	0,451
	Erkek	181	311,26	56337,50		
İçsel Motivasyon	Kadın	458	332,49	152282,50	35726,500	0,006*
	Erkek	181	288,38	52197,50		
Ölçeğin Bütünü	Kadın	458	329,39	150859,50	37149,500	0,041*
	Erkek	181	296,25	53620,50		

*p<0,05

Tablo 4.12'ye göre Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin "Dışsal Motivasyon" alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=332,49) ve erkek

öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=288,38) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($U_{(Dışsal\ Motivasyon)}$ =39866,500; p=0,451>0,05) görülmektedir. Ölçeğin "İçsel Motivasyon" alt boyutunda elde edilen kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =332,49) ve erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =288,38) arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($U_{(İçsel\ Motivasyon)}$ =35726,500; p=,006<0,05) görülmektedir. Ölçeğin bütününde kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =329,39) ve erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=296,25) arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ($U_{(Ölçeğin\ Bütünü)}$=37149,500; p=,0041<0,05) görülmektedir.

Öğretmen adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre öğretme motivasyonu puanlarının değişimi Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Bu doğrultuda analiz sonuçları ve bulgular Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmen adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre Öğretme Motivasyonu Ölçeği Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları

Boyutlar	Mezun Olunan Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Dışsal Motivasyon	Ana. Öğretmen Lisesi	81	301,10	7	13,337	0,064	
	Anadolu Lisesi	305	321,09				
	Mes. ve Tek. Ana. Lisesi	88	303,78				
	Fen Lisesi	4	277,63				
	Sosyal Bilimler Lisesi	10	300,90				
	Ana. Güzel Sanat. Lisesi	39	401,35				
	Ana. İmam Hatip Lisesi	34	370,13				
	Diğer Lise Türü	78	295,78				
İçsel Motivasyon	Ana. Öğretmen Lisesi	81	292,98	7	13,267	0,066	
	Anadolu Lisesi	305	311,74				
	Mes. ve Tek. Ana. Lisesi	88	323,55				
	Fen Lisesi	4	151,13				
	Sosyal Bilimler Lisesi	10	360,35				
	Ana. Güzel Sanat. Lisesi	39	384,49				
	Ana. İmam Hatip Lisesi	34	366,32				
	Diğer Lise Türü	78	327,41				
Ölçeğin Bütünü	Ana. Öğretmen Lisesi	81	292,17	7	15,464	0,030*	1-6, 2-6
	Anadolu Lisesi	305	317,37				3-6, 4-6
	Mes. ve Tek. Ana. Lisesi	88	311,62				8-6
	Fen Lisesi	4	168,38				
	Sosyal Bilimler Lisesi	10	337,20				
	Ana. Güzel Sanat. Lisesi	39	399,94				
	Ana. İmam Hatip Lisesi	34	375,22				
	Diğer Lise Türü	78	310,18				

*p<0,05 1: Anadolu Öğretmen Lisesi, 2: Anadolu Lisesi, 3: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 4: Fen Lisesi, 5: Sosyal Bilimler Lisesi, 6: Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, 7: Anadolu İmam Hatip Lisesi, 8: Diğer Lise Türleri

Tablo 4.13 incelendiğinde Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin "Dışsal Motivasyon" alt boyutunda Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =301,10), Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=321,09), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=303,78), Fen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=277,63), Sosyal Bilimler Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=300,90), Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=401,35), Anadolu İmam Hatip Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =370,13), diğer lise türlerinden mezun öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =295,78) olduğu ve öğretmen adaylarının Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin "Dışsal Motivasyon" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=7,n=639)=13,337, p=0,064>,05] görülmektedir.

Ölçeğin "İçsel Motivasyon" alt boyutunda Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=292,98), Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=311,74), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=323,55), Fen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=151,13), Sosyal Bilimler Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=360,35), Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =384,49), Anadolu İmam Hatip Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =366,32), diğer lise türlerinden mezun öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =327,41) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin "İçsel Motivasyon" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=7, n=639)=13,267, p=0,066>,05] görülmektedir.

Ölçeğin bütünü incelendiğinde Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =292,17), Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=317,37), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=311,62), Fen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=1168,38), Sosyal Bilimler Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=337,20), Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =399,94), Anadolu İmam Hatip Lisesi

mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=375,22), diğer lise türlerinden mezun öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=310,18) olduğu ve öğretmen adaylarının Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin bütününe ait sıra ortalamaları ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu [χ^2(sd=7, n=639)=15,064, p=0,030<,05] görülmektedir. Bu bağlamda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu Kruskal-Wallis H testi için hazırlanan ikili karşılaştırmalarda incelenmiştir. İkili karşılaştırmalardaki incelemelere göre Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları ile Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p= 0,04<.05), Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları ile Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p=0,08<.05), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları ile Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p=0,013<.05), Fen Lisesi mezunu öğretmen adayları ile Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p=0,044 <.05), diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adayları ile Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p=0,016<.05) görülmüştür.

Öğretmen adaylarının öğrenim görülen bölüm değişkenine göre öğretme motivasyonu puanlarının değişimi Kruskal-Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir. Bu doğrultuda analiz sonuçları ve bulgular Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmen adaylarının öğrenim görülen bölüm değişkenine göre Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Görülen Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Dışsal Motivasyon	Mat-Fen-BÖTE	144	317,68	4	3,351	0,501	
	Özel Eğitim- Rehberlik	127	301,64				
	Türkçe- İngilizce	106	312,98				
	Okul Öncesi- Sınıf	152	325,49				
	Sosyal- Resim- Müzik	110	343,41				
İçsel Motivasyon	Mat-Fen-BÖTE	144	303,78	4	9,817	0,044*	1-4, 1-5
	Özel Eğitim- Rehberlik	127	288,02				2-4, 2-5
	Türkçe- İngilizce	106	319,25				
	Okul Öncesi- Sınıf	152	340,81				
	Sosyal- Resim- Müzik	110	350,14				
Ölçeğin Bütünü	Mat-Fen-BÖTE	144	306,37	4	7,623	0,106	
	Özel Eğitim- Rehberlik	127	292,98				
	Türkçe- İngilizce	106	316,58				
	Okul Öncesi- Sınıf	152	336,13				
	Sosyal- Resim- Müzik	110	350,04				

*p<0,05 1: Mat-Fen-BÖTE, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği2: Özel Eğitim-Rehberlik, Özel Eğitim Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik 3: Türkçe-İngilizce, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği 4: Okul Öncesi-Sınıf, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği 5: Sosyal-Resim-Müzik, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği

Tablo 4.14'e göre Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin "Dışsal Motivasyon" alt boyutunda Matematik, Fen Bilimleri ve BÖTE öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=317,68), Psikolojik ve Rehberlik Danışmanlık ve Özel Eğitim öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=301,64), Türkçe ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=312,98), Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=325,49), Sosyal Bilgiler ve Resim, Müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=343,41) olduğu ve öğretmen adaylarının Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin "Dışsal Motivasyon" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile öğrenim görülen bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=4, n=639)=3,351, p=0,501>,05] görülmektedir.

Ölçeğin "İçsel Motivasyon" alt boyutunda Matematik, Fen Bilimleri ve BÖTE öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=303,78), Psikolojik ve Rehberlik Danışmanlık ve Özel Eğitim öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması

($\overline{X}$ =288,02), Türkçe ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra otalaması ($\overline{X}$=319,25), Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=340,81), Sosyal Bilgiler ve Resim, Müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=350,14) olduğu ve öğretmen adaylarının Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin "İçsel Motivasyon" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile öğrenim görülen bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu [χ^2(sd=4,n=639)=9,817,p=0,044>,05] görülmektedir. Bu bağlamda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu Kruskal-Wallis H testi için hazırlanan ikili karşılaştırmalarda incelenmiştir. İnceleme sonucunda ölçeğin "İçsel Motivasyon" alt boyutunda Matematik, Fen Bilimleri ve BÖTE öğretmenliği bölümleri ($\overline{X}$=303,78) ile Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümleri ($\overline{X}$=340,81) arasında Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümleri lehine anlamlı farklılık bulunduğu (p=0,049<.05), Matematik, Fen Bilimleri ve BÖTE öğretmenliği bölümleri ($\overline{X}$=303,78) ile Sosyal Bilgiler ve Resim, Müzik öğretmenliği bölümleri arasında ($\overline{X}$=350,14), Sosyal Bilgiler ve Resim, Müzik öğretmenliği bölümleri lehine anlamlı farklılık bulunduğu (p= 0,049<.05), Psikolojik ve Rehberlik Danışmanlık ve Özel Eğitim öğretmenliği bölümleri ($\overline{X}$=288,02) ile Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümleri ($\overline{X}$ =340,81) arasında Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümleri lehine anlamlı farklılık bulunduğu (p= 0,028<.05), Psikolojik ve Rehberlik Danışmanlık ve Özel Eğitim öğretmenliği bölümleri ($\overline{X}$=288,02) ile Sosyal Bilgiler ve Resim, Müzik öğretmenliği bölümleri arasında ($\overline{X}$=350,14), Sosyal Bilgiler ve Resim, Müzik öğretmenliği bölümleri lehine anlamlı farklılık bulunduğu (p=0,014<.05) görülmektedir.

Ölçeğin bütününde Matematik, Fen Bilimleri ve BÖTE öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=306,37), Psikolojik ve Rehberlik Danışmanlık ve Özel Eğitim öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =292,98), Türkçe ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=316,58), Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=336,13), Sosyal Bilgiler ve Resim, Müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=350,04) olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin bütününe ait sıra

ortalamaları ile öğrenim görülen bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=4,n=639)=7,623,p=0,106>,05] görülmektedir.

Öğretmen adaylarının akademik not ortalaması değişkenine göre öğretme motivasyonu puanlarının değişimi Kruskal-Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir. Bu doğrultuda analiz sonuçları ve bulgular Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmen adaylarının akademik not ortalaması değişkenine göre Öğretme Motivasyonu Ölçeği Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları

Boyutlar	Akademik Not Ortalaması	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Dışsal Motivasyon	4.00-3.50	19	269,84	4	3,698	0,448
	3.49-3.00	212	315,07			
	2.99-2.50	243	332,92			
	2.49-2.00	145	308,60			
	1.99-1.50	20	345,63			
İçsel Motivasyon	4.00-3.50	19	330,42	4	0,154	0,997
	3.49-3.00	212	317,04			
	2.99-2.50	243	319,87			
	2.49-2.00	145	322,66			
	1.99-1.50	20	323,73			
Ölçeğin Bütünü	4.00-3.50	19	300,05	4	0,918	0,922
	3.49-3.00	212	315,95			
	2.99-2.50	243	327,10			
	2.49-2.00	145	314,71			
	1.99-1.50	20	333,95			

p<0,05

Tablo 4.15 incelendiğinde Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin "Dışsal Motivasyon" alt boyutunda 4.00-3.50 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=269,84), 3.49-3.00 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması sıra ortalaması ($\overline{X}$ =315,07), 2.99-2.50 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=332,92), 2.49,2.00 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=308,60), 1.99-1.00 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=345,63) ve öğretmen adaylarının ölçeğin "Dışsal Motivasyon" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile akademik not ortalaması değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=4,n=639)=3,698,p=0,448>,05] görülmektedir.

Ölçeğin "İçsel Motivasyon" alt boyutunda 4.00-3.50 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =330,42), 3.49-3.00 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=317,04), 2.99-2.50 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması

($\overline{X}$=319,87), 2.49,2.00 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$ =322,66), 1.99-1.00 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=323,73) olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin "İçsel Motivasyon" alt boyutuna ait sıra ortalamaları ile akademik not ortalaması değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=4,n=639)=0,997, p=0,154>,05] görülmektedir.

Ölçeğin bütününde 4.00-3.50 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=300,05), 3.49-3.00 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması sıra ortalaması ($\overline{X}$ =315,95), 2.99-2.50 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=327,10), 2.49,2.00 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=314,71), 1.99-1.00 aralığında not ortalaması olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\overline{X}$=333,95) olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin bütününe ait sıra ortalamaları ile akademik not ortalaması değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2(sd=4,n=639)=0,918, p=0,922 >,05] görülmektedir.

4.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın 4. a) sorusu "Öğretmen adaylarının mesleki kimlik düzeyleri ile öğretmenliğe ilişkin özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ile öğretmen özyeterlikleri arasındaki ilişki Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Bu soruya ilişkin analiz sonuçlarına ve bulgulara Tablo 4.16'da yer verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik düzeyleri, öğretmen özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiler ile ilgili Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	**r**	1										
	p	.										
2	**r**	,759	1									
	p	,000	.									
3	**r**	,592	,625	1								
	p	,000	,000	.								
4	**r**	,902	,901	,821	1							
	p	,000	,000	,000	.							
5	**r**	,541	,557	,548	,621	1						
	p	,000	,000	,000	,000	.						
6	**r**	,495	,517	,447	,555	,792	1					
	p	,000	,000	,000	,000	,000	.					
7	**r**	,513	,515	,443	,557	,820	,822	1				
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.				
8	**r**	,421	,564	,506	,614	,923	,932	,942	1			
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.			
9	**r**	,170	,181	,135	,187	,110	,164	,136	,144	1		
	p	,000	,000	,001	,000	,005	,000	,001	,000	.		
10	**r**	,508	,546	,535	,596	,449	,381	,383	,427	,410	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	
11	**r**	,421	,449	,423	,487	,351	,334	,323	,354	,789	,869	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.

*p<,05 1: Öğretmen Olarak Kendine Güven, 2: Kendini Öğretmen Olarak Görme, 3: Öğretmen Olarak Katılım 4: Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği,
5: Öğrenci Katılımında Yeterlik, 6: Sınıf Yönetiminde Yeterlik, 7: Öğretim Stratejilerinde Yeterlik, 8: Öğretmen Özyeterlik Ölçeği,
9: Dışsal Motivasyon, 10: İçsel Motivasyon, 11: Öğretme Motivasyonu Ölçeği

Araştırmanın 4. sorusunda yer alan öğretmen mesleki kimliği, öğretme motivasyonu ve öğretmen özyeterlik değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısında Büyüköztürk (2019) tarafından belirtilen korelasyon katsayı değerleri, kuvveti ve yönü referans alınarak veriler değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Bu bağlamda Büyüköztürk (2019) iki değişken arasındaki katsayının 0.70- 1.00 olmasını yüksek; 0.70-0.30 olmasını orta; 0.30-0.00 olmasını düşük olarak değerlendirirken katsayının pozitif olmasını iki değişken arasındaki pozitif yönde bir ilişki olduğu, negatif olmasını negatif yönde bir ilişki olduğu şeklinde tanımlamaktadır.

Tablo 4.16'ya göre öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile öğretmen özyeterlik ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin "Öğrenci Katılımında Yeterlik" alt boyutu puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu (r= 0,621, p=,000<0,05), öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin "Sınıf Yönetiminde Yeterlik" alt boyutu puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu (r=0,555, p=,000<0,05), öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin "Öğretim Stratejilerinde Yeterlik" alt boyutu puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu (r= 0,557, p=,000<0,05) görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ile Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ile Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin "Öğretmen Olarak Kendine Güven" alt boyutu puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu (r=0,549, p=,000<0,05), öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ile Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin "Kendini Öğretmen Olarak Görme" alt boyutu puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu (r=0,564, p=,000<0,05), öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ile Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin "Öğretmen Olarak Katılım" alt boyutu puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu (r= 0,506, p=,000<0,05) görülmektedir. Ayrıca Tablo 4.16'daki bulgulara göre meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri

arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu (r=0,614, p=,000<0,05) görülmektedir.

Tablo 4.16'ya göre öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile Öğretme Motivasyonu alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin "Dışsal Motivasyon" alt boyutu puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu (r=0,187, p=,000<0,05), öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile Öğretmen Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin "İçsel Motivasyon" alt boyutu puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu (r=0,596, p=,000<0,05), görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu düzeyleri ile Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu düzeyleri ile Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin "Öğretmen Olarak Kendine Güven" alt boyutu puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu (r=0,421, p=,000<0,05), öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu düzeyleri ile Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin "Kendini Öğretmen Olarak Görme" alt boyutu puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu (r=0,449, p=,000<0,05), öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu düzeyleri ile Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin "Öğretmen Olarak Katılım" alt boyutu puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu (r=0,423, p=,000<0,05) görülmektedir. Ayrıca Tablo 4.16'daki bulgulara göre öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile öğretme motivasyonu düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu (r=0,487, p=,000<0,05) görülmektedir.

Tablo 4.16'ya göre öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ile Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ile Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin "Dışsal Motivasyon" alt boyutu puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu (r=0,144, p=,000<0,05), öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ile Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin "İçsel Motivasyon" alt boyutu puanları arasında pozitif

yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu (r=0,427, p=,000<0,05) görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu düzeyleri ile Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu düzeyleri ile Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin "Öğrenci Katılımında Yeterlik" alt boyutu puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu (r=0,351, p=,000<0,05), öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu düzeyleri ile Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin "Sınıf Yönetiminde Yeterlik" alt boyutu puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu (r=0,334, p=,000<0,05), öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu düzeyleri ile Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin "Öğretme Stratejilerinde Yeterlik" alt boyutu puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu (r=0,323,p=,000<0,05) görülmektedir. Ayrıca Tablo 4.16'daki bulgulara göre öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ile öğretme motivasyonu düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu (r=0,354, p=,000<0,05) görülmektedir.

5. TARTIŞMA

5.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Tartışma

Araştırmanın 1.a) sorusundan elde edilen bulgular sonucunda Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılabilir. Konu ile ilgili literatürde bu araştırmanın bulguları ile benzer bulgular elde edilen araştırmaların (Alkış ve diğerleri, 2019; Babanoğlu, 2019; Babanoğlu ve Ağçam, 2019; Çelik ve Kalkan, 2019; Eğmir ve Çelik, 2019; Koca, 2016; Karatepe ve Akay, 2020) olduğu görülmüştür. Diğer taraftan yukarıda belirtilen ve bu araştırmadan elde edilen bulgulardan farklı olan araştırmalara (Kozak ve diğerleri, 2020; Ulubey ve diğerleri, 2018) rastlanılmıştır.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının son sınıfta olduğu göz önünde bulundurulduğunda mesleki kimlik düzeylerinin yüksek olmasının çeşitli nedenlerinin olabileceğini söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik düzeylerinin yüksek olmasının nedenlerinden birincisinin öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde aldıkları öğretmen eğitimi programının öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin oluşumunu ve gelişimini olumlu yönde etkilediği olarak düşünülebilir. Bu bağlamda Krzywacki (2009) öğretmen eğitiminin amacını öğrencilerin profesyonel birer öğretmen olma sürecinde desteklemek ve sonraki mesleki gelişim sürecine temel oluşturmak olduğunu ifade etmektedir. Benzer bir şekilde Duru (2006) öğretmenlerin meslek kimliklerini oluşturan faktörleri incelediği araştırmasında bu faktörlerden bir tanesinin öğretmen eğitimi programları olduğunu dile getirmektedir. Benzer bir şekilde Kavrayıcı (2020) öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinin ve öğretmenlik uygulamalarının hizmet öncesi öğretmen kimliğinin gelişimini etkileyen en önemli faktörler olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı kapsamında alan bilgisi, pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi gibi mesleki yeterliklerin öğretmen adaylarına kazandırılabilmesi için öğretmen eğitimi programının yeterli seviyede ve sürede olduğu, öğretmenlik deneyimi gibi uygulamalı derslerin öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine olumlu yönde etki ettiği, diğer bir ifadeyle bu araştırmadan elde edilen ilk bulgu öğretmen eğitimi programının etkililiğini gösterir nitelikte olduğu şeklinde

yorumlanabilir. Bu görüşlere ek olarak öğretmen meslek kimliğinin zamanla şekillenen bir yapıda olduğu düşünüldüğünde öğretmen eğitimi programının son yılında olan öğretmen adaylarının meslek kimliklerinin yüksek düzeyde çıkması beklenmektedir. Bu durum aynı zamanda Karatepe ve Akay (2020)'nin belirttikleri gibi uygulanan öğretmen eğitimi programının öğretmen adaylarına öğretmen meslek kimliğini kazandırmaya yönelik hedeflere ulaşıldığı şeklinde düşünülebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlik meslek kimliği için gerekli olan bilgi beceri gibi mesleki özelliklere sahip öğretmen adaylarının yetiştirilmesinin sağlandığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen adaylarının mesleki kimlik düzeylerinin yüksek olmasının ikinci nedeni öğretmen adaylarının mesleklerine başlamadan önce öğretmen eğitimi programı sürecinde bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklere ve yeterliklere sahip oldukları şeklinde kendilerini algıladıkları ve bunun bir sonucu olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek kimliğine sahip olup öğretmenlik kimliklerini benimsemeleri olarak görülebilir. Bu çerçeve içerisinde Mayer (1999) kimlik kavramını öğrenmenin kişisel olduğunu, bireyin öğretmen kimliğinin öğretmen olmakla nasıl özdeşleştiğini ve öğretmen olarak nasıl hissettiğini gösterdiğini ifade etmektedir. Benzer bir şekilde James-Wilson (2001)'a göre, öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturma biçimleri hem kendileri hakkında hem de öğrencileri hakkında nasıl hissettiklerinden etkilenerek oluşmakta ve gelişmektedir. Bu düşünceyi destekler biçimde Yıldırım ve diğerleri (2018) öğretmen kimliğini oluşturan çeşitli değişkenlerin olabileceğini ve bu değişkenlerin birbirleriyle etkileşim halinde olarak ilerleyebileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek kimliklerinin yüksek düzeyde çıkmasının nedenini sadece eğitim programlarının etkililiğine dayandırmak yerine bu konuda kişisel faktörlerin de ön planda olabileceği göz önünde bulundurulabilir. Bu çerçevede Eğmir ve Çelik (2019) öğretmenlerin inançlarının temeli olarak öğretmen kimliğine ilişkin algılarının ve eğitimsel inançlarının, öğretim etkinliklerini doğrudan etkilediğini ifade etmektedirler. Nitekim Yaşar ve diğerleri (2013) öğretmenlik kimliğini oluşturan faktörleri bireysel özellikler, öğretmeye yönelik istek, üniversite eğitimi, çevre ve okul deneyimi dersleri olduğunu, öğretmen adaylarının üçüncü sınıf itibariyle kendilerini öğretmen olarak görmeye başladığını dile getirmektedirler. Bu açıdan araştırmanın bulgusundan hareketle bu araştırmanın örneklemini oluşturan

öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenlik mesleğine hazır hissettikleri ve bu mesleği yapmaya motive oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın 1.b) sorusundan elde edilen bulgular sonucunda Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde ölçeğin bütününde ve ölçeğin "Öğretmen Olarak Katılım" kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunurken ölçeğin "Öğretmen Olarak Kendine Güven" ve "Kendini Öğretmen Olarak Görme" alt boyutlarında erkek ve kadın öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Konu ile ilgili literatürde bu araştırmanın bulguları ile benzer olarak ölçeğin bütününde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıkların olduğu araştırmalara (Alptekin Yolcu, 2018; Çelik ve Kalkan, 2019; Eğmir ve Çelik, 2019; Karatepe ve Akay, 2020; Karalı, 2018; Kozak ve diğerleri, 2020) rastlanmıştır. Diğer taraftan bu araştırmanın bulguları ile farklılık gösteren araştırmalara (Alkış Küçükaydın ve Gökbulut, 2019; Babanoğlu ve Ağçam (2019; Uluyol ve Şahin, 2018) rastlanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde ölçeğin bütününde ve "Öğretmen Olarak Katılım" alt boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık çıkmasının nedeni sosyo-kültürel bir bakış açısı ile incelenebilir. Çünkü Rogers ve Scott (2008)'e göre kimlik sosyal-kültürel bağlamın bir parçası olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada kadın öğretmen adaylarının mesleki kimlik düzeylerinin yüksek çıkması durumu kadına ve erkeğe toplum tarafından atfedilen toplumsal rolleri ile açıklanabilir. Konuya bu çerçeve açısından bakıldığında Karatepe ve Akay (2020)'ye göre Türk toplumunda kadınları, annelik ve öğretmenlik ile özdeşleştirme söz konusudur. Diğer bir ifade ile kadına yüklenen annelik rolünün bir yansıması olarak sevgi, şefkat, hoşgörü gibi niteliklerin bir öğretmenin sahip olduğu özellikler içinde yer aldığını söylemek mümkündür. Nitekim Çulha Özbaş (2012) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretmenlik mesleki kimlik algılarını metafor analizi ile incelediği araştırmasında öğretmenlik meslek kimliği ile ilgili rehber, besleyen/yetiştiren, şekillendiren metaforlarının yer aldığını belirtmiştir. Sözü edilen tüm bu metaforların Türk toplumunda kadına yüklenen özelliklerden olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda ölçeğin genelinde kadınlar lehine anlamlı bir farklılık çıkması durumunun Türk toplumunun kadınların sahip olabileceği mesleklere yönelik bakış açısı ile yakından ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Benzer biçimde Sayılan (2012) kadınlar için

öğretmenlik mesleğinin uygun olduğu düşüncesinin Türk kültüründe oldukça yaygın olduğunu ifade etmektedir. Diğer taraftan Tan (2000)'e göre öğretmenlik mesleğinin çalışma ve tatil sürelerinin, kadının evdeki sorumluluklarını da yerine getirebilmesine imkân tanıdığı için kadınlar öğretmenlik mesleğini kendilerine daha yakın bulabilmektedir. Dolayısıyla tüm görüşlerden yola çıkarak öğretmenlik meslek kimliği düzeyini kadın öğretmen adaylarında erken öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıkması beklenen bir durum olarak görülebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarının mesleki kimlik düzeylerinde mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı farklılıkların ortaya çıkmadığı görülmektedir. Konu ile ilgili literatür incelemesi sonucunda mezun olunan lise türünü değişken olarak inceleyen iki araştırmaya (Alkış ve diğerleri, 2019; Karalı, 2018) rastlanmış ve incelenen her iki araştırma da bu araştırmanın bulguları ile benzer bulguların elde edildiği görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türünün onların öğretmenlik meslek kimliklerinin şekillenmesinde olumlu ya da olumsuz bir yönde etkisinin olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları dışında lise dönemlerinde öğretmenlik mesleğine yönelik herhangi bir ders almamalarının bu konuda bir etkisinin olabileceği, öğretmenlik mesleğini lise döneminin sonunda tercih ettikleri düşünüldüğünde onları lise dönemlerinde mesleğe hazırlayacak herhangi bir sürecin olmaması araştırmadan elde edilen bu bulgunun beklenen bir durum olabileceğini göstermektedir.

Diğer taraftan Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları ile diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adayları arasında mesleki kimlik düzeylerine yönelik anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaması bu araştırma kapsamında beklenmeyen bir sonuç olarak düşünülebilir. Anadolu Öğretmen Liseleri öğretmen yetiştirmek amacıyla yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlamaya yönelik eğitim-öğretim sürecinin sağlandığı ve bu amaca uygun programların hayata geçirildiği eğitim kurumları olarak görülmektedir (Güleçen, Cüro ve Semerci, 2008). Bu açıdan bakıldığında Çeliköz ve Çetin (2004)'ün de belirttikleri gibi Anadolu Öğretmen Liselerinin genel amaçları incelendiğinde bu liselerin genel amaçları arasında öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi, beceri, tutum ve davranışların öğrencilere kazandırılması bulunması nedeniyle bu liselerin eğitim programlarında öğretmenlik ile ilgili mesleki ve alan bilgisi dersleri yer aldığı

görülmektedir. Dolayısıyla Anadolu Öğretmen Liselerinin öğretim programlarında öğretmenlik meslek derslerine yer verilmesine rağmen bu liselerden mezun olmuş olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık çıkmaması durumu öğretmenlik mesleki kimliğin oluşumunu ve gelişimini sadece eğitim programına dayandırmak yerine ders başarısı, derse karşı tutum, motivasyon gibi çeşitli bireysel ve anne-baba eğitimi, akran ilişkileri gibi çeşitli çevresel faktörlere dayandırılabilir.

Bunlara ek olarak mezun olunan lise türünde anlamlı bir farklılığın çıkmaması öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek kimliği oluşumlarının üniversite eğitim programında başladığı olasılığını ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda Engin ve Çiçekli Koç (2014) eğitim fakültelerinde lisans programı süresince öğretmen adaylarına meslekleri ile ilgili bilgi ve becerilerinin kazandırılmasına ek olarak öğretmen olmanın anlamının, düşüncesinin de kazandırdığını ifade ederken farklı türde lise mezunu öğretmen adayları için benzer etkide bulunduğu sonucunu çıkarmaktadırlar. Dolayısıyla öğretmen adayları farklı lise türlerinden (Anadolu lisesi, Sosyal Bilimler lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Mesleki ve Teknik lisesi) mezun olmuş olsalar bile öğretmenlik kimliğinin başlangıç ve gelişme noktaları olarak üniversitede aldıkları lisans eğitimleri olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü lise dönemlerinde öğretmenlik mesleğine ve eğitimine yönelik herhangi bir programa tabii olmamaları durumunun öğretmenlik mesleki kimlik gelişimlerine bir katkı sağlayacağı düşünülmemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda Meslek Öncesi Öğretmen ölçeğinin "Kendini Öğretmen Olarak Görme" alt boyutunda Matematik, Fen Bilimleri ve BÖTE öğretmenliği bölümleri ile Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümleri arasında Okul Öncesi, Sınıf öğretmenliği bölümleri lehine, Psikolojik ve Rehberlik Danışmanlık ve Özel Eğitim öğretmenliği bölümleri ile Sosyal Bilgiler, Resim ve Müzik öğretmenliği bölümleri arasında Sosyal Bilgiler, Resim ve Müzik öğretmenliği bölümleri lehine anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Ölçeğin diğer boyutlarında ve bütününde öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Konu ile ilgili literatür incelemesi sonucunda öğrenim görülen bölüm türünü değişken olarak inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırma kapsamında ölçeğin bütününde öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinde herhangi bir farklılık bulunmaması iki şekilde açıklanabilir. İlk olarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerindeki alan

dersleri birbirinden içerikleri, hedefleri, kazanımları, öğretme-öğrenme süreçleri, ölçme değerlendirme süreçleri bağlamında farklı özelliklere sahip olsa bile öğretmenliğe yönelik aldıkları öğretmenlik meslek derslerinin içerikleri, hedefleri, kazanımları ortak bir şekilde düzenlemiştir. Bu nedenle araştırma örneklemindeki tüm öğretmen adayları öğretmenlik eğitimleri sürecinde meslek dersleri kapsamında aynı süreçlerden geçmeleri nedeniyle aynı özellikler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlik meslek kimliğini oluşturan etmenlerden bir tanesinin öğretmen adaylarının aldıkları mesleki dersler olduğu sonucuna ulaşılabilir. İkinci neden olarak daha geniş bir bakış açısıyla bakıldığında YÖK (t.y.) Öğretmen Yetiştirme Lisans Programında belirtilen öğretmenlik mesleği ile ilgili derslerin niteliklerinin ve kazanımlarının üniversiteler genelinde ortak bir şekilde uygulanıyor olmasıdır. Bu nedenlerle ölçeğin bütünü bağlamında öğretmen adaylarının mesleki kimlik düzeylerinde anlamlı farklılıkların ortaya çıkmaması beklenen bir durum olarak görülebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin "Öğretmen Olarak Kendine Güven" ve "Kendini Öğretmen Olarak Görme" alt boyutlarında 4.00-3.50 akademik not ortalamasına sahip öğretmen adayları ile diğer not ortalama aralıklarına (1.99-1.00, 2.49- 2.00, 2.99-2.50, 3.49-3.00) sahip öğretmen adayları arasında 4.00-3.50 akademik not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu, ölçeğin bütününde akademik not ortalaması 1.99-1.00 ve 4.00-3.50 olan öğretmen adayları arasında 4.00-3.50 akademik not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu, akademik not ortalaması 2.49-2.00 ve 4.00-3.50 olan öğretmen adayları arasında 4.00-3.50 akademik not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ölçeğin "Öğretmen Olarak Katılım" alt boyutunda ise öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulguları ile benzer olarak ölçeğin bütününde akademik not ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı bir araştırmaya (Alptekin Yolcu, 2018) rastlanmıştır.

Öğretmen adaylarının akademik not ortalaması yükseldikçe mesleki kimlik düzeylerinin yükselmesi durumu öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programı süresince aldıkları alan ve mesleki derslerinde başarılı oldukça kendilerini öğretmen olarak görme, hissetme ve kendilerine öğretmen olarak güvenme

konularında daha avantajlı konuma gelebilmeleriyle açıklanabilir. Diğer bir ifade ile meslek derslerindeki başarı öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine doğrudan olumlu bir şekilde yansımaktadır.

5.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Tartışma

Araştırmanın 2.a) sorusundan elde edilen bulgular sonucunda Öğretmenlik Özyeterlik İnancı Ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılabilir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın bulguları ile benzer bulgular elde edilen araştırmaların (Akyol, 2016; Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015; Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul, 2013; Ercan Özaydın ve diğerleri, 2017; Kavrayıcı ve Bayrak, 2016; Kutluca, 2018; Sevgi ve diğerleri, 2017; Tabancalı ve Çelik, 2013; Ünlü ve diğerleri, 2017; Yeşilyurt, 2013; Yılmaz ve Gürçay, 2011) olduğu görülmüştür. Diğer taraftan bu araştırmadan elde edilen bulgulardan farklı olan araştırmalara (Aldan Karademir, 2013; Ercan Demirel, 2017; Erişen ve Çelikgöz, 2003; Yenilmez ve Kakmacı, 2008) rastlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen eğitimi programının bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerine olumlu bir şekilde katkı sağladığı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini ve sorumluluklarını başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için ihtiyaç duyulan bilginin, becerilerin ve davranışların öğretmen adaylarına öğretmenlik eğitimi boyunca kazandırıldığı ifade edilebilir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde öğretmen özyeterliğin eğitim programları, eğitim-öğretim ortamı ve eğitim-öğretim süreci boyunca geçirilen yaşantılar ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Nitekim Çapa ve diğerleri (2005) yüksek öğretmenlik özyeterlik inancına sahip olmanın öğretim sürecine yönelik olumlu davranışlara sahip olmaya ve öğretim sürecinde etkili olmak için öğretmen adaylarının kendilerini yeterli seviyede olduklarını hissetmelerinin gerekli olduğunu dile getirmektedirler.

Diğer taraftan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlikleri kazanabilmeleri, onlara sağlanan etkili eğitim-öğretim ortamı ve öğretmenlerin mesleğin sorumlulukları başarıyla yerine getirebileceklerine yönelik inançları ile ilgilidir (Yılmaz ve diğerleri, 2004). Benzer bir şekilde Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) öğretim sürecinin başarılı bir şekilde yürütüldüğünde

öğretmen adaylarının yeterlikleri ile ilgili beklentilerinin artığını ifade etmektedirler. Ayrıca yukarıda belirtilenlerin bir sonucu olarak öğretmen eğitimi programlarının amacı öğretmen adaylarının kendilerine olan inançlarının artırılmasını sağlamak (Lin ve Gorrel, 1998) ve öğretmen adaylarına mesleklerine yönelik yeterlik duygusunu kazandırmak (Soodak ve Podel, 1996) olduğu görülmektedir. Benzer bir şekilde Temiz ve Topçu (2013) bir öğretmen adayının gelecekte etkili bir öğretmen olmak için sahip olması gereken niteliklerin, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programı aracılığıyla kazandırıldığını ifade etmektedir. Ayrıca Oğuz (2009) öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarında geçirdikleri yaşantıların bir yansıması olarak son sınıfta yüksek seviyede olması gerektiğini öne sürmektedir. Dolayısıyla tüm bu görüşlerden yola çıkarak öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde, öğretme stratejilerinde ve öğrenci katılımında yeterlikte oldukça yeterli puanlara sahip olmasında genelde öğretmen eğitimi programının özelde ise öğretmen eğitim programında yer alan "Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, , Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri, Okul Deneyimi, Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik, Öğretmenlik Uygulaması, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi " (bkz. YÖK, 2007) gibi öğretmenlik mesleğine yönelik derslerin öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarına doğrudan olumlu bir katkısının olduğunu ve bunun sonucunda bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının oldukça yeterli seviyede çıkmasının beklenen bir durum olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla araştırmanın bu sonucundan hareketle Demirel (2008)'in de ifade ettiği gibi öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğretmenlik uygulamaları, okul deneyimi gibi uygulamalı derslerin öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerini olumlu yönde katkısının olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen adaylarının sahip oldukları "oldukça yeterli" özyeterlik inanç düzeyleri öğretmen adaylarının sahip oldukları, öğretme- öğrenme ortamına getirdikleri ve onları diğer öğretmen adaylarından ayıran bireysel özellikleri bakımından da açıklanabilir. Bu bağlamda Elibol, Mağden ve Alper (2007) özyeterliğin zihinsel etkinlikler, motivasyon, yaşantılar gibi bireysel faktörlerle ilişkilendirilebileceğini ifade etmektedirler. Bu çerçeve içerisinde bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerinde kendilerini oldukça yeterli hissetmeleri durumu onların daha çok uygulama ağırlıklı

öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki öğretimleri sırasında öğrencilerini motive etme, öğrencilerini başarılı olacaklarına inandırma gibi konularda kendilerine olan inançlarının tama yakın bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının bu araştırma sürecinde eğitim fakültesindeki lisans eğitimlerinin son sınıfında oldukları için yukarıda belirtildiği gibi aldıkları teorik ve uygulamalı meslek bilgisi dersleri sayesinde öğrencilerini motive etme, başarılı oldukları konularda onları destekleme, onların başarısızlıklarını engellemeye çalışma konularında deneyim kazanarak kendilerini oldukça yeterli hissetmektedirler şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan bu araştırmadan elde edilen bulgular özyeterlik inanç kaynakları açısından da yorumlanabilir. Bandura (1977, 1994, 1995) bireylerin özyeterliklerinin oluşmasını sağlayan doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik ve psikolojik durum olmak üzere dört temel kaynağın yer aldığını belirtmektedir. Bu bağlamda DeMauro ve Jennings (2016) ise doğrudan deneyimlerin öğretmen adaylarının uygulamalı eğitimleriyle oluştuğunu, dolaylı deneyimlerin ise uygulamalı eğitimler ve alandaki öğretmenlerin deneyimlerini aktarması yöntemleriyle elde edilebilir olduğunu ve diğer taraftan ise sözel iknanın dersin sorumlusu öğretim elemanı ve öğretmen yoluyla gerçekleştiğini açıklamaktadırlar. Bandura (1995)'e göre özyeterlik inanç kaynaklarının en etkili kaynağı bireyin yaşadığı doğrudan deneyimlerdir. Bu bağlamda öğretmen eğitimi programlarında sunulan meslek ve alan derslerinin öğretmen adaylarına ilk olarak doğrudan deneyim kazandırma amacı olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının doğrudan deneyim kaynakları olarak öğretmen eğitimi programlarında belirtilen meslek bilgisi ve alan bilgisi derslerini ele almak mümkündür. Bu kapsamda öğretmen eğitimi programının eğitim-öğretim süreci içinde öğretmen adaylarına doğrudan deneyim imkânı oluşturarak onların öğretmenlik özyeterlik inançlarının gelişimine olumlu katkılar sağlamakta olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen adaylarının mesleki uygulamaları sırasındaki deneyimleri onların eğitim-öğretim sürecinde kendilerine verilen görevleri ne derece yerine getirebileceklerine ilişkin düşüncelere sahip olmasını sağlamaktadır (Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010). Doğrudan deneyimlerin yanı sıra dolaylı deneyim, duygusal süreçler ve sözel iknanın öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarında etkisi bulunmaktadır (Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016). Bu bağlamda öğretmen adaylarının meslek bilgisi ve alan bilgisi derslerinin uygulamaları sürecinde danışman

öğretmenlerinden aldıkları dönütleri, danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarına kendi deneyimlerini aktarmaları, öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarını gözlemlemeleri, öğretmen adaylarının duygusal durumları gibi özyeterlik inanç kaynaklarının da öğretmen eğitimi boyunca etkili olarak öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin oldukça yeterli çıkmasını sağladığı da düşünülebilir.

Araştırmanın 2.b) sorusundan elde edilen bulgular sonucunda Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşabilir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın bulguları ile benzer bulgular elde edilen araştırmaların olduğu (Bakaç ve Özen, 2017; Kahraman ve Çelik, 2019; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Kutluca, 2018; Nakip ve Özcan 2016; Tabancalı ve Çelik, 2013) görülmüştür. Konu alanı ile ilgili literatür incelemesi sonucunda yukarıda belirtilen ve bu araştırmadan elde edilen bulgulardan farklı olan araştırmalara (Demirtaş ve diğerleri, 2011; Deniz ve Tican 2017; Elkatmış ve diğerleri, 2013; Ercan Demirel, 2017; Ünlü ve diğerleri, 2017) rastlanılmıştır.

Araştırmanın 2.b) sorusuna yönelik literatür incelemesi sonucunda ulaşılan araştırmaların bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumlarının incelenen araştırmalarda değişiklik gösterdiğini ve dolayısıyla bu araştırma kapsamında yapılan literatür incelemesi sonucunda elde edilen bulguların genellenebilir olmadığını söylemek mümkündür. Nitekim bu araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesi öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi boyunca benzer özellikte öğrenme yaşantılarına sahip olmalarından, cinsiyet farklılıklarına yönelik herhangi bir özel eğitim programı almamalarından (Nakip ve Özcan, 2016) ve genel olarak aynı öğretim programını almalarından kaynaklanabileceğini söylemek mümkündür. Diğer taraftan cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık çıkmamasının nedeni Nakip ve Özcan (2016)'nın belirttikleri gibi toplumdaki kız ve erkek arasındaki yetiştirilme farklılıklarının ve kız çocuklarının özellikle eğitimleri ile ilgili toplumsal baskının da ortadan kalkması ile ilgili olabilir. Bu çerçevede Aslan (2002) geleneksel toplumlarda kız ve erkekler arasındaki ayrımın oldukça fazla görüldüğünü, kız çocuklarının meslek sahibi olmak yerine evdeki sorumlulukları

üstlenmesi gerektiğine yönelik bakış açısıyla eğitim olanaklarından yeterince yararlanamadıklarını belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmen özyeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık çıkmaması durumu toplumdaki kız çocuklarının eğitimine yönelik olarak Aslan (2002) tarafından da ifade edilen bu durumun ortadan kalktığını, erkeklerin ve kadınların eğitimde aynı olanaklardan faydalanıp eğitimde fırsat eşitliğine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan öğretmenlik özyeterlik inancında cinsiyete yönelik anlamlı bir farklılık çıkmaması durumu bireysel açıdan da incelenebilir. Bu çerçevede Zimmerman (1995)'e göre bireyin özyeterlik inancı cinsiyet gibi bireysel özelliklere bağlı olmadan gelişebilmekte olup özyeterlik genel olarak bireyin bir göreve ilişkin bireysel yeterliklerine dayanarak başarılı olup olamayacağına ilişkin algısına yöneliktir. Ayrıca Pajares (2002) ise bireyin başarısının bireyin çabası ve çalışmasının sonucunda ortaya çıktığını dile getirmektedir. Zimmerman (1995) ve Pajares (2002) tarafından belirtilenlerden hareketle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği niteliklere sahip olma, davranışları gösterme ve sorumlulukları üstlenme konularında kendilerinden beklenenleri başarabileceklerine dair inançları onların cinsiyetlerinden bağımsız olarak bireysel bir şekilde kendilerine inanmalarının bir sonucu olarak düşünülebilir. Ayrıca cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılığın çıkmamasının nedeni öğretmen adaylarının üniversitedeki eğitimleri süreci de dahil olmak üzere getirdikleri yaşantıları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öğretmenlik mesleğini tercih etme ve öğretmenlik mesleğini isteyerek yapma durumları, ailelerinden aldıkları eğitimleri, çevreleri ile olan ilişkileri gibi bireysel ya da sosyal faktörlere de dayandırılabilir. Dolayısıyla cinsiyet değişkeni yukarıda sözü geçen faktörlerden daha geri planda kalarak öğretmen adaylarının özyeterliklerinin oluşumuna ve gelişimine anlamlı bir şekilde etki etmemiş olabilir.

Araştırmanın 2.b) sorusundan elde edilen bulgular sonucunda Öğretmenlik Özyeterlik İnancı Ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre ölçeğin bütününde ve ölçeğin "Öğretme Stratejilerinde Yeterlik" ve "Öğrenci Katılımında Yeterlik" alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken ölçeğin "Sınıf Yönetiminde Yeterlik" alt boyutunda Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları ile Fen Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Anadolu Öğretmen lisesi mezunlarının lehine, Anadolu

Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları ile Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine, Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları ile Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları ile Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine, Sosyal Bilimler Lisesi mezunu öğretmen adayları ile Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın bulguları ile benzer olan araştırmaların (Başer, Günhan ve Yavuz, 2005; Ekici, 2008; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Saracaloğlu, Yenice ve Özden, 2013; Yenice, 2012) olduğu görülmüştür. Diğer taraftan bu araştırmadan elde edilen bulgulardan farklı olan bir araştırmaya (Deniz ve Tican, 2017) rastlanılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programı boyunca mesleki yeterlikler olarak benzer süreçlerden geçtiği ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğine yönelik benzer beklentilere sahip olabileceği düşünülmektedir (Saracaloğlu ve diğerleri, 2013). Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik aldıkları meslek bilgisi derslerinin benzer kazanımlara sahip olmasından dolayı bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini yerine getirme konusunda kendilerine inanmada aynı düzeyde olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının dışında diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik herhangi bir eğitim almamalarına karşılık bu lise türlerinden mezun olan öğretmen adayları öğretmenlik mesleği ile ilgili eğitimlerine üniversitelerdeki lisans eğitim programı ile başlamaktadır. Dolayısıyla diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adayları için üniversitelerdeki lisans eğitimleri öğretmenlik mesleği özyeterliklerinin gelişiminde başlangıç olarak düşünmek mümkündür.

Diğer taraftan ölçeğin "Sınıf Yönetiminde Yeterlik" alt boyutunda Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine elde edilen anlamlı farklılıklar bu öğretmen adaylarının sahip olması gereken yeterlik alanlarından bir

tanesi olan sınıf yönetimi yeterlikleri konusunda kendilerini sanat sayesinde kolay bir şekilde ifade edebilme, topluluk önünde performans sergilemede kendilerine güvenme, bireysel ya da toplu bir şekilde bir topluluğa hitap edebilme yeteneklerinin (Gündüz ve Kumcağız, 2018) olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Dolayısıyla Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adaylarının sahip oldukları bu yetenekleri onların öğretmen eğitimi programında sınıf yönetimi yeterliklerine ve bunun sonucunda sınıf yönetimi özyeterlik inançlarına olumlu bir şekilde yansıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın 2.b) sorusundan elde edilen bulgular sonucunda Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşabilir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın bulguları ile benzer bulgular elde edilen iki araştırmaya (Saracaloğlu ve diğerleri, 2013; Yüksel, 2014) ulaşılmıştır. Diğer taraftan bu araştırmanın bulgularından farklı olan araştırmalara da (Bakaç ve Özen, 2017; Demirtaş ve diğerleri, 2011; Deniz ve Tican, 2017; Tabancalı ve Çelik, 2013; Yeşilyurt, 2013) tarafından öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik özyeterlik inanç düzeylerinin incelendiği araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarında öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulgusu genel olarak değerlendirildiğinde ise araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inançlarının oluşumunda ve gelişiminde öğrenim görülen bölüm bakımından alan derslerinin farklılık göstermesine karşılık ortak olarak aldıkları öğretmenlik mesleğine yönelik meslek bilgisi derslerinin etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen özyeterlik inancının oluşumunda ve şekillenmesinde alana yönelik alan bilgisi derslerinden daha fazla katkısının olduğu söylenebilir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) ölçek boyutlarında yer alan maddelerin öğretmenlerin mesleki yaşantıları ve iyi bir öğretimin gerekliliklerinin sunduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla öğrenim görülen bölüm türü açısından anlamlı bir farklılığın çıkmamasının nedeni araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin "Sınıf Yönetiminde Yeterlik ve Öğrenci Katılımında Yeterlik" alt boyutlarında belirli bir alana yönelik farklılık oluşturabilecek ifadelerin yer almaması ve ölçeğin belirtilen bu boyutlarındaki ölçek maddelerinin

tüm bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına aynı şekilde yönelik olmasından kaynaklanabilir. Dolayısıyla ölçek maddelerinin öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümleri bakımından farklılık yaratmaması normal olarak yorumlanabilir. Diğer taraftan "Öğretim Stratejileri" alt boyutunda ise öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik her ne kadar öğrenim görülen bölüme ve dolayısıyla alana yönelik çeşitli maddeleri içermiş olsa da bu maddelerin bölümler arası farklılıkları ortaya çıkaracak kadar anlamlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın 2.b) sorusundan elde edilen bulgular sonucunda Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşabilir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın bulguları ile benzer bulgular elde edilen araştırmaların (Ekici, 2008; Nakip ve Özcan, 2016; Oğuz, 2009; Ünlü ve diğerleri, 2017; Yeşilyurt, 2013). Diğer taraftan bu araştırmanın bulgularından farklı olan bir araştırmaya (Yenilmez ve Kakmacı, 2008) rastlanılmıştır.

Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarında akademik not ortalamalarının anlamlı bir farklılık oluşturmamasının nedenini Nakip ve Özcan (2006) öğretmen adaylarının duyuşsal yaşantılarının etkisinin olduğu şeklinde ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmen özyeterlik inancı duyuşsal bir nitelikte olduğu için duyuşsal yaşantılardan etkilenmekteyken diğer taraftan akademik not ortalaması bilişsel bir kazanım olarak değerlendirilerek duyusal yaşantıların gerisinde kalmaktadır (Nakip ve Özcan, 2016). Diğer taraftan Pintrich (1999)'e göre özyeterlik öğrencilerin bir görevi yerine getirmek ve başarmak için kendi yeterliklerine güven olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda Pintrich (1999)'un özyeterlik tanımından hareketle bireyin kendisine güvenmesinin duyuşsal bir alan olarak ifade edildiği (Gömleksiz ve Kan, 2012) görülmektedir. Dolayısıyla bireyin özyeterlik inancının oluşumunda ve gelişiminde akademik not ortalaması gibi bilişsel alan ile ilgili yeterliklerin yerine kendine güven duyma gibi duyuşsal alan ile ilgili yeterliklerin etkili olabileceğini söylemek mümkündür.

5.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Tartışma

Araştırmanın 3.a) sorusundan elde edilen bulgular sonucunda Öğretme Motivasyonu Ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının ve içsel motivasyonlarının orta-yüksek düzeyde olduğu, dışsal motivasyonlarının orta-alt

düzeyde olduğu, içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarından daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Konu ile ilgili literatür taraması sonucunda öğretme motivasyonu konusunda öğretmen adayları ile yapılan sınırlı sayıda araştırmaya rastlandığı için, bu araştırmanın yorumlar bölümünde çeşitli branşlarda ve öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin de örneklem olarak alındığı araştırmaların da sunulması tercih edilmiştir. Bu çerçeve içerisinde bu araştırmanın bulguları ile benzer bulgular elde edilen çeşitli araştırmaların (Çelik ve Terzi, 2017; Dülker ve Terzi, 2020; Evin Gencel ve Ilıman, 2019; Gün ve Turabik, 2019; Hamurcu ve diğerleri, 2018; Yenilmez ve diğerleri, 2018; Yıldırım ve diğerleri 2021) olduğu görülmüştür. Diğer taraftan bu araştırma bulgularından farklı olan araştırmaların (Argon ve Cicioğlu, 2017; Deringöl, 2019) olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde Deci ve diğerleri (1991) bireylerin içsel olarak motive olma durumlarında davranışlarını zevkle ve memnuniyetle, kendi iradeleriyle, dışarıdan bir müdahale olmaksızın sergileyeceklerini belirtirlerken Kauffman ve diğerleri (2015) içsel motivasyonun yüksek olması durumunun, bireyin belli bir beklenti içinde olmadan davranışı sergilemesi şeklinde ifade edebileceğini belirtmektedirler. Bununla birlikte içsel motivasyonunun dışsal motivasyondan daha yüksek olması durumunu Kaya, Yıldız ve Yıldız (2013) öğretmenliğin maddi çıkarlardan uzakta manevi yönden doyuma ulaştıran bir meslek olduğu şeklinde aktarmaktadırlar. Benzer bir bakış açısıyla Ayık ve Ataş (2014) ve Gün ve Turabik (2019) içsel motivasyonu daha yüksek olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini severek ve maddi kazanç sağlamadan uzak bir şekilde yapacaklarını ve dolayısıyla mesleklerinde başarılı olacaklarını öne sürmektedirler. Ayrıca Evin Gencel ve Ilıman (2019) ve Kim ve Cho (2013) içsel motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği sürecinde sorumluluk sahibi bireyler olduklarını ve mesleklerine saygı ile yaklaştıklarını ifade etmektedirler. Nitekim Roth ve diğerleri (2007) içsel motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde olumlu davranışları teşvik ettiğini dile getirmektedirler. Ayrıca öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarından daha yüksek çıkması Çelik ve Terzi (2017)'nin belirttikleri gibi eğitim-öğretim sürecinin verimli geçmesi için istenen bir durum olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yukarıda ifade edilen tüm bu görüşlerden yola çıkarak bu araştırma kapsamında incelenen araştırmalar çerçevesinde öğretmen adaylarının

içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyon düzeylerinden yüksek olması öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini içsel doyuma ulaşmak amacıyla yaptıklarının bir göstergesi niteliğinde olduğunu, herhangi bir sosyal statü, maddi kazanç gibi çeşitli dışsal faktörler yerine öğretmenlik mesleğinden zevk alma, öğretmenlik mesleğinden memnun olma ve mesleki doyumu sağlama gibi içsel faktörlere önem vermelerinden kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Araştırmanın 3.b) sorusundan elde edilen bulgular sonucunda Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin bütününden ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde ölçeğin "Dışsal Motivasyon" alt boyutunda erkek ve kadın öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken ölçeğin "İçsel Motivasyon" alt boyutunda ve ölçeğin bütününde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Konu ile ilgili literatür incelemesi sonucunda bu araştırmanın bulguları ile benzer bulguların elde edildiği araştırmalara (Çelik ve Gezer, 2020; Dülker ve Terzi, 2020; Sürücü ve diğerleri 2018) rastlanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan farklı olan araştırmaların (Avcı, 2019; Hamurcu ve diğerleri, 2018; Deringöl, 2019; Yıldırım ve diğerleri, 2021) olduğu görülmüştür.

Araştırmadan ulaşılan bu bulgu üç şekilde yorumlanabilir. İlk olarak Meece, Glienke ve Burg (2006) 1970'lerden önce, erkeklerin üniversite diploması alma, ileri eğitim alma ve yüksek maaşlı mesleklere girme olasılığının kadınlardan daha yüksekte olduğunu, son otuz yılda ise kadınların eğitime katılım ve mesleki durumlarında benzeri görülmemiş değişiklikler gözlemlendiğini belirtmektedirler. Bu bakış açısıyla kadınların öğretme eyleminde içsel olarak motive olmaları ve öğretme motivasyonlarının erkeklerin öğretme motivasyonlarından daha yüksek seviyede olması, kadınların eğitime istekli olarak katılmaları, öğretmenliği ideal bir meslek olarak görüp yapmak istemeleri ile düşüncesi ile ilişkilendirilebilir.

İkinci olarak Türkiye'de öğretmenlik mesleği kadınlara özgü bir meslek olarak görülmesl ve kadınların bu mesleği isteyerek tercih etmeleri nedeniyle (Naymansoy, 2010) kadın öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Üçüncü ve son olarak kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre literatürde yer alan içsel motivasyon kaynaklarından (örneğin öğretmenlik ve öğrenci sevgisi, sorumluluk bilinci, başarı duygusu, kişisel gelişim) daha fazla yararlanma eğiliminde olduklarını söylemek mümkündür. Benzer bir ifadeyle Moran,

Kilpatrick, Abbot, Dallat ve Mclune (2001) cinsiyet değişkeninin öğretmeyi etkileyen faktörler arasında yer aldığını belirtirlerken kadınların öğretmenlik mesleğinin ilişkisel ve psikolojik yönleri ile motive olduklarını ifade etmektedirler. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini içselleştirme ve önemseme konularında (Dülker ve Terzi, 2020) erkek öğretmen adaylarına göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu görüşlere ek olarak Çelik ve Gezer (2020) kadınların içsel olarak daha kolay motive olabildiklerini dile getirmektedir ve bu durum da araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırmanın 3.b) sorusundan elde edilen bulgular sonucunda Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin bütününden ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde ölçeğin bütününde Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinden mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Ölçeğin "Dışsal ve İçsel Motivasyon" alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Mezun olunan lise türünü değişken olarak inceleyen ve bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösteren iki araştırmaya (Çelik ve Gezer, 2020; Yıldırım ve diğerleri, 2021) rastlanmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarının lehine çıkan anlamlı farklılıklar T.C. Resmî Gazetesi'nin 2009 tarihli ve 27260 numaralı sayısında belirtilen MEB (2009) Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin program amaçları ve öğrenci seçme koşullarını içeren yönetmeliği bakımından değerlendirebilir ve yorumlanabilir. Yukarıda belirtilen 2009 tarih ve 27260 numaralı T.C Resmî Gazetesi'nde MEB tarafından yayınlanan yönetmelik kapsamında Güzel Sanatlar Liselerinin amaçları arasında bu alanı seçen öğrencilerin yeteneklerine ve ilgi alanlarına yönelik eğitimlerin verilmesini sağlamak yer almakta olup bu amaç doğrultusunda da öğrencilerin seçim koşulları diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerden farklılık göstermektedir. Bu bağlamda güzel sanatlar eğitimini alacak öğrencilerde o alana yönelik asgari düzeyde yeterlikler aranmaktadır ve öğrencilerin seçimleri iki aşamalı yetenek sınavları ile yapılmaktadır (bkz. T.C. Resmî Gazetesi 2009 tarihli ve 27260 numaralı sayısı Madde 6). Ayrıca güzel sanatlar eğitimi almak isteyen öğrenciler lise sınavlarına benzer bir şekilde üniversite girişlerinde de yetenek sınavlarına girerek bu alanda eğitim-öğretim olanaklarından faydalanabilmek için yeterli seviyede olduklarını göstermek durumundadırlar (Güdek, 2009). Bununla birlikte Güdek (2009) tarafından üniversite öğrencilerinin müzik öğretmenliğini tercih etme

nedenlerini incelediği araştırmasında, öğrencilerin müzik öğretmenliğini motivasyonu yüksek bir meslek olarak görmeleri, bu mesleği tercih etme nedenleri arasında yer almaktadır. Yukarıda ifade edilen tüm bu görüşlerden yola çıkılarak güzel sanatlar eğitimi almak isteyen öğrenciler güzel sanatlar eğitimini tercih edebilmek için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan Liselere Geçiş Sınavından farklı olarak başvuracakları Güzel Sanatlar Liseleri tarafından düzenlenen ve çeşitli aşamalardan oluşan yetenek sınavlarına girmeleri gerektiği için bu yetenek sınavlarındaki başarılarının onların motivasyonlarına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bununla beraber güzel sanatlar alanında öğretmenlik gibi bir mesleği tercih edebilmek, bu mesleğe adım atabilmek için bu liselerden mezun olan öğrencilerin bu alanda çaba ve isteklerinin yüksek olmasını gerektirdiği düşünülebilir. Ayrıca bu mesleği seçen öğretmen adaylarının meslekleri sürdürmede motivasyonu önemli bir kavram olarak gördükleri söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda Öğretme Motivasyonu ölçeğinin "İçsel Motivasyon" alt boyutunda Matematik, Fen Bilimleri ve BÖTE öğretmenliği bölümleri ile Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümleri arasında Okul Öncesi, Sınıf öğretmenliği bölümleri lehine, Psikolojik ve Rehberlik Danışmanlık ve Özel Eğitim öğretmenliği bölümleri ile Sosyal Bilgiler, Resim ve Müzik öğretmenliği bölümleri arasında Sosyal Bilgiler, Resim ve Müzik öğretmenliği bölümleri lehine, Psikolojik ve Rehberlik Danışmanlık ve Özel Eğitim öğretmenliği bölümleri ile Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümleri arasında Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümleri lehine anlamlı farklılıklar bulunurken ölçeğin " Dışsal Motivasyon" alt boyutunda ve ölçeğin bütününde öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan literatür incelemesi sonucunda araştırmanın bu bulgusu ile benzer nitelikte olan bir araştırmaya (Bozpolat, 2016) rastlanılmıştır.

Bu araştırma kapsamında ise Okul Öncesi, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Resim ve Müzik öğretmenlikleri bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine elde edilen anlamlı farklılık ilgili bölümlerin konu alanlarının farklı özellikleri barındırmaları bakımından yorumlanabilir. Bu bağlamda Bozpolat (2016) öğretmenlerin çabalarının bir geri dönüşü ve öğretim işlevlerinin bir ödülü olarak öğretmenlik mesleğinden kazanılan zevk ve mesleki tatmin nedeniyle öğretmenlerin sınıflarında daha aktif oldukları ve konu alanlarının öğrencilerle daha çok iletişim içinde olmayı gerektirmesinden, içsel motivasyon üzerinde daha

yüksek etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bu bulgu bu çerçeveden incelendiğinde Okul Öncesi, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Resim ve Müzik öğretmenliklerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrencilerle konu alanlarının bir gereği olarak çok fazla etkileşim halinde bulunmaları durumunun öğretmen adaylarının öğretmeye yönelik içsel motivasyonlarına olumlu olarak yansıdığını söylemek mümkündür. Aynı şekilde sözü edilen bu alanlarının öğrencilerin aktif bir şekilde severek katılabileceği öğretim etkinliklerini içerecek potansiyeli olması nedeniyle bu bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmeye yönelik isteklerini artırmış olabileceğini söylemek mümkündür.

Araştırmanın 3.b) sorusundan elde edilen bulgular sonucunda Öğretme Motivasyonu Ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşabilir. Bu araştırma kapsamında yapılan konu ile ilgili literatür incelemesi sonucunda araştırmanın bulguları ile benzer herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Diğer taraftan bu araştırmanın bulgularından farklı olan araştırmalar (Yenilmez ve diğerleri, 2018; Yıldırım ve diğerleri, 2021) olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bulgusu değerlendirildiğinde Yıldırım (2011) bireyin bir göreve yönelik özyeterlik inancı, motivasyonu ya da kaygı gibi durumlarının bireyin başarısından bağımsız bir şekilde düşünülmesini öne sürmektedir. Bununla birlikte Linnenbrink ve Pintrich (2002) sosyal bilişsel motivasyon modellerin, motivasyonun bir bireyin sabit bir özelliği olmadığını öne sürdüğünü, daha yerleşik, bağlamsal ve alana özgü olduğunu belirtmektedirler. Benzer bir şekilde Bong (2001) de öğrenci motivasyonunun konu alanına ve sınıf ortamına göre değişebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda Yıldırım (2011), Linnenbrink ve Pintrich (2002) ve Bong (2001)'in görüşlerinden hareketle öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının duruma veya bağlama göre değişkenlik gösterebileceği göz önünde bulundurularak akademik not ortalamalarından bağımsız bir şekilde değerlendirilmesi gerektiği, dolayısıyla öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmaması durumunun beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

5.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Tartışma

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde meslek öncesi öğretmen kimliği ile öğretmenlik mesleğini tercih etme nedeni (Kozak ve diğerleri, 2020), öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı (Uluyol ve Şahin, 2018), kişilik özellikleri (Arpacı Somuncu, 2016), düşünme ihtiyacı (Arpacı, 2015) ve benlik saygısı (Motallebzadeh ve Kazemi, 2018) arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların olduğu görülmüştür. Literatürde sözü geçen bu araştırmalar öğretmen kimliğinin farklı boyutlara vurgu yapılarak araştırıldığını göstermektedir. Diğer taraftan bu araştırmanın iki değişkenini oluşturan meslek öncesi öğretmen kimliği ve öğretmen özyeterlik inancı arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara (Arpacı, 2016; Canrinus ve diğerleri, 2012; Rozati, 2017; Settlage, Southerland, Smith ve Ceglie, 2009) literatür incelemesi sonucunda rastlanılmıştır.

Tournaki ve Podell (2005)'in öğretmenlerin özyeterlikleri ve mesleki kimliklerinin öğretme eylemine ilişkin inançlarını oluşturmak için birlikte çalıştığı şeklindeki düşüncesinin bu araştırmanın bulgusunu desteklediğini söylemek mümkündür. Ayrıca Tournaki ve Podell (2005) tarafından ifade edilen bu düşünce Day ve diğerleri (2006)'nın öğretmenlerin mesleki kimliklerinin yalnızca öğretimsel özelliklerden ibaret olmadığı, öğretmen özyeterliğini oluşturan bireysel, sosyal, kültürel, eğitsel faktörlerin birleşimi ile meydana geldiği düşüncesiyle de desteklenebilir ve benzerlik gösterdiği söylenebilir. Benzer bir bakış açısıyla Canrinus ve diğerleri (2012) öğretmenlerin mesleki kimlik duyguları incelenirken öğretmenlerin özyeterliklerinin, mesleki doyumlarının, mesleğe yönelik motivasyonlarının ve mesleki bağlılıklarının bir arada araştırılması gerektiğini dile getirmektedirler. Yukarıda belirtilenlere ilave olarak Canrinus ve diğerleri (2012) öğretmenlerin özyeterliği ve motivasyon düzeyindeki değişimlerin öğretmen davranışı için literatürde sıklıkla önemli olarak görüldüğünü ve bu değişimlerin öğretmenlerin kendilerini profesyonel olarak nasıl gördüklerine yönelik kişisel görüşlerinin temsil ettiklerini ifade etmektedirler. Bununla birlikte Hong (2010) öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile özyeterlikleri arasında bir ilişki olduğunu öne sürerken bu konu ile ilgili literatürdeki araştırmaların öğretmenlerin mesleki

kimliklerinde öğretmenlerin motivasyonlarının, özyeterliklerinin anahtar birer faktör olduğunu ifade etmektedir.

Ayrıca mesleki kimlik ile ilgilenen araştırmacılar (Rodgers ve Scott, 2008; Zembylas, 2003) motivasyon, özyeterlik, kişilik, duygular gibi bireysel faktörlerin öğretmen kimliğinin oluşumunda oldukça önemli olduğunu ifade etmektedirler. Bununla birlikte Schepens ve diğerleri (2009) öğretmenlerin özyeterliklerinin mesleki kimlik gelişiminin bir yordayıcısı olarak görülebileceğini dile getirmektedirler. Benzer bir bakış açısıyla Arpacı Somuncu (2016) öğretmen özyeterliğinin, özyeterlik teorisi, öğretmen inanç kalıpları, bu inançların öğretimi ve öğrenci başarısını etkileme yollarından oluşması nedeniyle meslek öncesi öğretmen kimliğini oluşturmak için sorulan soruların öğretmenin özyeterliğine yönlendiren doğal bir yol olarak adlandırılabileceğini, dolayısıyla öğretmen özyeterlik inancının gelişiminin, meslek öncesi öğretmen kimliği ile ilişkili olabileceğini öne sürmektedir. Bu bağlamda belirtilen tüm bu görüşlerden hareketle araştırmadan elde edilen öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile öğretmen özyeterlik inançları arasında pozitif yönlü orta düzeydeki anlamlı ilişki bulgusunun literatürdeki araştırmaların bulguları örtüşmekte olduğu söylenebilir.

Kelchtermans (2009)'a göre öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile ilgili algıları, öğretmenlerin kendilerini öğretmen olarak algılamaları ile ilgili olarak görev yaptıkları okul ve sınıflarındaki görüşlerine ve bu bağlamlardaki etkileşimlerine bağlıdır. Bu doğrultuda bir öğretmen adayının öğretim bağlamında bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine olan inancının onun öğretmen olarak mesleki kimliğine de olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülebilir. Ayrıca Wagoner (2011) öğretmen meslek kimliğinin sabit bir yapıda olmadığını, öğretmen adaylarının eğitimleri sürecinde sürekli şekillenen ve gelişen bir özellikte olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla süreç içinde gelişen ve dinamik halde öğretmen kimliğinde bireysel, sosyal birçok faktörün etkili olduğunu, bu faktörlerden bir tanesinin de öğretmen özyeterlik inancı olduğunu söylemek mümkündür.

Tschannen-Moran ve diğerleri (1998)'in öğretmen özyeterliği ile ilgili öğretmenin belirli bir öğretim görevini etkin bir şekilde başarmak için gerekli olan eylemleri organize etme ve gerçekleştirme yeteneğine olan güveni olduğuna inanma şeklindeki tanımından ve Beijaard ve diğerleri (2004)'ün mesleki kimlik ile ilgili öğretmenlerin etkileşimlerine ve çevreleriyle ilişkileri hakkındaki

yorumlarına dayalı olarak kendilerini eğitmen olarak nasıl algıladıkları şeklindeki tanımından hareketle, öğretmen özyeterlik düzeyinin yükseldikçe aynı şekilde öğretmen mesleki kimliğinin de yükseleceği söylenebilir. Çünkü her iki tanımdan da anlaşılacağı gibi mesleki kimlik ve özyeterlikte bireyin kendini algılama biçiminin ön planda olduğunu, dolayısıyla bireyin kendi yeteneğine olan inancının artıkça doğrudan kendilerini bir öğretmen olarak olumlu bir şekilde algılayabileceklerini söylemek mümkündür.

Avraamidou (2014) "kimliğin diğer çeşitli yapılarla bağlantılı olduğunu ve onları şekillendirdiğini ve sayısız faktörden etkilendiğini" öne sürmektedir (s. 166). Bu faktörler, duygular ve özyeterlik inançları (Settlage ve diğerleri, 2009) gibi iç faktörlerden ve bağlama özgü dış faktörlerden oluşmaktadır (Menon, 2020). Bu çerçevede Beauchamp ve Thomas (2009) kimliğin karmaşık doğası göz önüne alındığında, kapsamlı bir kimlik anlayışı geliştirmenin ve kimliğin nasıl şekillendiğinin, tek bir çerçeveden ziyade birden çok çerçeve içinde incelenmesini gerektirdiğini ileri sürmektedirler. Bu bağlamda Wagoner (2011) öğretmen adayları için kimlik oluşturmanın devam eden, sabit olmayan, öğretmen adayının içinde bulunduğu bağlamsal durumlardan etkilenen, öğretmen adayının deneyimlerine bağlı olarak şekillenen bir yapıda olduğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulgusunun, öğretmen özyeterliğinin meslek öncesi kimliğinde ilişkili faktörler arasında yer aldığı düşüncesini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Nitekim Chong ve diğerleri (2011)'e göre mesleki kimlik zamanla gelişen ve mesleki uygulamalar ile meslek içinde gerekli olan değerler, beceriler, bilgiler hakkında fikir edinmeyi içeren bir süreç olup bireyin öğretim uygulamalarını nasıl geliştireceği kişisel olarak öğretme inançlarına dayanmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğretim, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımına yönelik süreç içinde geliştirdikleri yeterlikler, öğretme ile ilgili olarak sahip oldukları inançlarının bir parçası olduğu için onların mesleki kimliklerinin gelişimine de etki edeceği söylenebilir. Bu görüşü destekler nitelikte Polat (2018) öğretmen kimliği kavramının öğretmen özyeterliği, öğretmen yeterlikleri öğretme isteği konuları ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının eğitim-öğretim süreci içinde öğretmenlik özyeterliklerinin ve mesleki kimliklerinin birbirinden bağımsız bir şekilde ilerleyen ayrı parçalar olarak düşünmenin doğru bir yaklaşım olmadığını buna karşılık birbirini tamamlayan ve bütünleyen parçalar

olduğunu düşünerek bütüncül bir yaklaşımla ele almanın daha doğru olacağını söylemek mümkündür.

Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile öğretme motivasyonu düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında yapılan literatür incelemesi sonucunda öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Buna karşılık bu araştırmadan elde edilen öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ile öğretme motivasyonları arasındaki pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkinin, konu alanı uzmanlarının (Ayık ve Öztaş, 2014, Bennel, 2004; Berger ve Le Van, 2018, Canrinus ve diğerleri, 2012, Yenilmez ve diğerleri, 2018) öğretmenlik mesleği ile ilgili çeşitli görüşleri dikkate alınarak literatür ile desteklenebileceğini söylemek mümkündür.

Bu bağlamda Yenilmez ve diğerleri (2018) öğretmenin sahip olduğu nitelikleri etkileyen en önemli faktörlerden bir tanesinin öğretmenlerin öğretmeye yönelik motivasyonları olduğunu ve öğretmenlik mesleğine yönelik davranışların yordayıcıları arasında öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının yer aldığını belirtmektedirler. Benzer bir biçimde Berger ve Le Van (2018) öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonun öğretmenlerin mesleki kimliklerinin önemli bir bileşeni olduğunu ifade etmektedirler. Aynı şekilde Canrinus ve diğerleri (2012) öğretmen meslek kimliğini oluşturan bileşenler arasında motivasyonu bir faktör olarak görmektedirler. Diğer taraftan Ayık ve Öztaş (2014) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında öğretme motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Bennel (2004)'ün ise öğretmenin motivasyonunu eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik öğretmenin davranışını etkileyen psikolojik süreçler olarak tanımladığı görülmektedir.

Diğer taraftan öğretmen kimliği ile ilgili olarak bu araştırmanın ilgili kuramsal temeller ve araştırmalar bölümünde incelenen literatür bağlamında öğretmen kimliğini öğretmenlerin öğretmen olarak kendilerini algılama biçimleri olarak tanımlamak mümkündür. Sözü geçen motivasyon ve kimlik tanımlarından hareketle bir öğretmen adayının öğretmen kimliği tanımlanırken öğretmeye yönelik isteğini de göz önünde bulunduracağı için öğretme motivasyonu ve öğretmen mesleki kimliğinin birbiri ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu araştırmanın bu bulgusundan hareketle öğretmen adaylarının öğretme

motivasyonları ile mesleki kimliklerinin ilişkili olması mesleki kimlik düzeyi yüksek bir öğretmen adayının öğretmeye yönelik motivasyonunun da aynı şekilde yüksek olacağı, öğretmen adayının öğretme isteğinin bir öğretmen olarak onun mesleki kimliğine olumlu bir katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle öğretmenlik mesleğini özümseyen, içselleştiren, yüksek mesleki kimlik düzeylerine sahip öğretmen adaylarının genelde öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini yerine getirmeye, özelde ise öğretme eylemini gerçekleştirmeye istekli olarak öğretme motivasyonlarının yüksek olmasının beklendiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ile öğretme motivasyonu düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde (Avcı, 2019; Demir, 2020) bu araştırmanın bulguları ile benzer bulgular elde edilen araştırmaların olduğu görülmüştür. Diğer taraftan bu araştırmanın bulgusundan farklı olan araştırmalara (Gök ve Atalay Kabasakal, 2019; Kutluca, 2018) rastlanılmıştır.

Araştırmanın bu bulgusu konu ile ilgili literatür ile tutarlı görünmekte ve desteklenebilir olduğunu söylemek mümkündür. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde öğretmen özyeterlik inancı ve öğretme motivasyonu arasındaki ilişkide, bireysel özellikler, bireydeki davranış değişikleri (Canrinus ve diğerleri, 2012; Martin ve Dowson, 2009), bireysel yeterlikler (Kutluca, 2018; Ryan ve Deci, 2000), bireyin mesleki yeterlikleri (Schepers, De Gieter, Pepermans, Du Bois, Caers ve Jegers, 2005), bireyin duygu durumları ve motivasyonel süreçler (Bandura, 1977, 1993; Büyükduman, 2006; Kutluca, 2018; Pajares, 2002), bireyin bilişsel ve duyuşsal alan yeterlikleri (Gök ve Atalay Kabasakal, 2019; Varış, 1998) gibi konuların ön planda olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda Ryan ve Deci (2000) öz belirleme kuramına göre, bireyin yeterlilik duygusunun, bireyin içsel motivasyon düzeyiyle ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Bununla birlikte Bandura (1993) bireyin özyeterlik inançlarının motivasyon süreçlerinde anahtar bir rol oynadığını belirtmektedir. Benzer bir biçimde Canrinus ve diğerleri (2012) özyeterliğin genellikle motivasyonun bir bileşeni olarak tanımlandığını, bazı çalışmalarda özyeterliğin motivasyon yapısı için bir ölçüt olarak kullanıldığını ifade etmektedirler. Schepers ve diğerleri (2005) ise öğretmenlerin mesleki yeterliliğini öğretmenlerin çalışmalarında birincil motivasyon kaynağı olarak tanımlamaktadır.

Martin ve Dowson (2009)'a göre motivasyon, birbiriyle ilişkili bir dizi inanç ve duygu olarak tanımlanmakta olup bu inançlar ve duygular davranışı yönlendirmekte ve etkilemektedir. Bu bağlamda Demir (2020) özyeterlik kavramının, öğretmenlerin çalışma ortamlarına karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağladığını, özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin, zorlu görevleri öğretme ve yönetme konusunda büyük ölçüde mesleki yeteneklere sahip olduklarından, tam potansiyellerine ulaşabileceklerine inandıklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte Demir (2020)'nin ifadelerinden hareketle özyeterlik bireyin kendi yeterliklerine olan inancına bağlı olması nedeniyle bireyin sahip olduğu bu inancının yüksek olması durumunda olumlu davranışın sergilenmesini sağlamakta olduğunu ifade etmek mümkündür. Dolayısıyla hem motivasyon hem de özyeterlik bireyi davranışına yönlendirmede ve davranışın ortaya çıkmasında etkili olabileceğini söylemek mümkündür. Bir başka ifadeyle bireyin davranışında etkili olan motivasyon ve özyeterlik faktörlerinin birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Kutluca (2018) özyeterliği bireyin kendi yeteneklerinin bir yansıması olmaktan daha çok bireyin sahip olduğu yetenekleri ile yapabileceklerine yönelik kendi yargılarının bir ürünü olarak tanımlamaktadır. Zimmerman (2002) ise yüksek düzeyde özyeterliğe sahip bireylerin motivasyonları ile ilgili faktörleri yönetme konusunda özyeterliği düşük düzeyde olan bireylere göre daha başarılı olduklarını öne sürmektedir. Benzer bir şekilde Büyükduman (2006) bireyin özyeterlik inançlarının bireyin duygu durumlarını, düşüncelerini ve motivasyonlarını etkilediğini öne sürmektedir. Aynı şekilde Pajares (2002) özyeterlikte bilişsel ve duygusal faktörlerin yer aldığını ifade ederken Kutluca (2018) bu duygusal faktörlerden bir tanesinin de motivasyon olduğunu dile getirmiştir.

Konuya genel bir çerçeveden bakıldığında Bandura (1977), özyeterlik inançlarının insan işleyişindeki rolünü "insanların motivasyon düzeyi, duygusal durumları ve eylemleri, nesnel olarak doğru olandan çok neye inandıklarına dayanır" olarak gördüğünü ifade etmektedir (s.2). Diğer bir ifadeyle Bandura (1993) özyeterliğin, bireyin bilişsel, duygusal, seçim yapma ve motivasyon olmak üzere dört temel süreç ile ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Bu görüşü destekleyici bir şekilde Kutluca (2018) bireyin özyeterliğinin yüksek düzeyde olması durumunun aynı şekilde bireyin bilişsel süreçlerine ve motivasyonlarının yüksek olmasına katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Dolayısıyla Büyükduman (2006),

Bandura (1977, 1993), Kutluca (2018) ve Pajares (2002)'nin özyeterlik ile ilgili olan motivasyonel süreçler ile ilgili düşüncelerinden hareketle, bireyin özyeterlik inançlarının bireyin motivasyonu ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim-öğretim sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin olduğu söylenebilir. Bu yeterlikleri Varış (1998) bilişsel ve duyuşsal alan yeterlikleri olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Bu bağlamda Gök ve Atalay Kabasakal (2019)'a göre duyuşsal alan yeterlikleri arasında öğretmenlerin motivasyonu yer almakta olup öğretmenlerin öğretmeye yönelik motivasyonlarının öğretme yetenekleri ve mesleki gelişim açısından çabaları ile ilişkilidir. Bu çerçeve içerisinde Han ve Yun (2016) öğretmen motivasyonunun, öğrenci motivasyonu, öğretmenlik uygulaması ve öğretmenlerin psikolojik tatmini ve refahı gibi eğitimde çeşitli değişkenlerle ilişkisi olan önemli bir faktör olduğunu, öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için motivasyonun gerekli olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmenin motivasyonunun da yüksek olmasının beklendiği söylenebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1 Sonuçlar

6.1.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın 1. a) sorusu "Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri hangi düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın 1. a) sorusuna ilişkin bulguları değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Diğer taraftan araştırmanın 1.b) sorusu "Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri cinsiyete, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen bölüm ve akademik not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği ölçeğinin bütününde ve ölçeğin "Öğretmen Olarak Katılım" alt boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunurken ölçeğin "Öğretmen Olarak Kendine Güven" ve "Öğretmen Olarak Katılım" alt boyutlarında erkek ve kadın öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mezun olunan lise türü değişkeni bağlamında yapılan analizlerin bulgularından yola çıkılarak öğretmen adaylarının mesleki kimlik düzeylerinde mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı farklılıkların ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından elde edilen bulguları incelendiğinde ölçeğin "Kendini Öğretmen Olarak Görme" alt boyutunda Matematik, Fen Bilimleri ve BÖTE öğretmenliği bölümleri ile Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümleri arasında Okul Öncesi, Sınıf öğretmenliği bölümleri lehine, Psikolojik ve Rehberlik Danışmanlık ve Özel Eğitim öğretmenliği bölümleri ile Sosyal Bilgiler, Resim ve Müzik öğretmenliği bölümleri arasında Sosyal Bilgiler, Resim ve Müzik öğretmenliği bölümleri lehine anlamlı farklılıklar olduğu, ölçeğin bütününde ve ölçeğin diğer boyutlarında öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın akademik not ortalaması değişkeni açısından elde edilen bulguları incelendiğinde ölçeğin "Öğretmen Olarak Kendine Güven" ve "Kendini Öğretmen Olarak Görme" alt boyutlarında 4.00-3.50 akademik not ortalamasına

sahip öğretmen adayları ile diğer not ortalama aralıklarına (1.99-1.00, 2.49- 2.00, 2.99-2.50, 3.49-3.00) sahip öğretmen adayları arasında 4.00-3.50 akademik not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu, ölçeğin bütününde akademik not ortalaması 1.99-1.00 ve 4.00-3.50 olan öğretmen adayları arasında 4.00-3.50 akademik not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu akademik not ortalaması 2.49-2.00 ve 4.00-3.50 olan öğretmen adayları arasında 4.00-3.50 akademik not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu, ölçeğin "Öğretmen Olarak Katılım" alt boyutunda ise öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın 2. a) sorusu "Öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları hangi düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın 2. b) sorusu ise "Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri cinsiyete, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen bölüm ve akademik not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre ölçeğin bütününde ve ölçeğin "Öğretme Stratejilerinde Yeterlik" ve "Öğrenci Katılımında Yeterlik" alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken ölçeğin "Sınıf Yönetiminde Yeterlik" alt boyutunda Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları ile Fen Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Anadolu Öğretmen lisesi mezunlarının lehine, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları ile Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine, Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları ile Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları ile Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine, Sosyal

Bilimler Lisesi mezunu öğretmen adayları ile Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançlarının öğrenim görülen bölüm ve akademik not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.1.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın 3.a) sorusu "Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları hangi düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının ve içsel motivasyonlarının orta-yüksek düzeyde olduğu, dışsal motivasyonlarının orta-alt düzeyde olduğu, içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarından daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan araştırmanın 3. b) sorusu "Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları cinsiyete, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen bölüm ve akademik not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda ilk olarak cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde ölçeğin "Dışsal Motivasyon" alt boyutunda erkek ve kadın öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken ölçeğin "İçsel Motivasyon" alt boyutunda ve ölçeğin bütününde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın mezun olunan lise türü değişkeni ile ilgili bulguları incelendiğinde ölçeğin bütününde Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinden mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülürken ölçeğin "Dışsal ve İçsel Motivasyon" alt boyutlarında mezun olunan lise türü değişkeni bakımından anlamlı farklılıklar olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın öğrenim görülen bölüm değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde ölçeğin "İçsel Motivasyon " alt boyutunda Matematik, Fen Bilimleri ve BÖTE öğretmenliği bölümleri ile Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümleri arasında Okul Öncesi, Sınıf öğretmenliği bölümleri lehine, Psikolojik ve Rehberlik Danışmanlık ve Özel Eğitim öğretmenliği bölümleri ile Sosyal Bilgiler, Resim ve Müzik öğretmenliği bölümleri arasında Sosyal Bilgiler, Resim ve Müzik öğretmenliği bölümleri lehine, Psikolojik ve Rehberlik Danışmanlık ve Özel Eğitim öğretmenliği bölümleri ile Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümleri arasında Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği bölümleri

lehine anlamlı farklılıklar bulunurken ölçeğin ölçeğin bütününde ve " Dışsal Motivasyon" alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Son olarak araştırmanın akademik not ortalama değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının akademik not ortalama değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın 4. sorusu "Öğretmen adaylarının mesleki kimlik düzeyleri, öğretmenliğe ilişkin özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile öğretme motivasyonu düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ile öğretme motivasyonu düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2 Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak araştırmanın sonuçlarına ve gelecekte yapılması olası çalışmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.2.1 Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler

1. Öğretmen eğitimi programlarındaki ders hedef ve içerikleri, ders uygulamaları, sınıf içi etkinlikleri öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri, öğretmen özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları en üst düzeyde gelişmesini sağlayacak şekilde düzenlenebilir. Öğretmen eğitimi programındaki uygulamalı dersler artırılarak öğretmenliğe yönelik söze geçen bu kavramların öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği deneyimleriyle en üst seviyeye çıkarttırılabilir.

2. Öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin, öğretmen özyeterlik inançlarının ve öğretme motivasyonlarının oluşumu ve gelişimi sürecinde öğretim elemanlarının ve okul deneyimi derslerindeki danışman öğretmenlerinin rol model etkisinin (Fives ve diğerleri, 2007; Hahl ve Mikules, 2018) olduğu düşünülerek öğretim elemanları ve danışman öğretmenler, öğretmen adaylarının etkili öğretmenler olmalarına ve kendilerini öğretmen olarak algılamaları ve hissetmeleri konularında destek olabilirler.

3. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin, öğretmen özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları değişkenleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuçtan hareketle öğretmen eğitimi programlarının oluşturulması ve geliştirilmesi çalışmalarında öğretmen özyeterlik inancı ve öğretme motivasyonu değişkenleri meslek öncesi öğretmen kimliği ile birlikte dikkate alınabilir.

4. Öğretmen mesleki kimliğinin, öğretmen eğitimi programı süresince şekillenen ve gelişen bir yapıda olduğu düşünüldüğünde öğretmen adaylarına bu süreç boyunca öğretmen olarak kendilerini algılayabilecekleri, tanımlayabilecekleri ve değerlendirebilecekleri güvenli ve rahat hissedebilecekleri öğrenme ortamları oluşturularak meslek öncesi öğretmen kimliğin sürekli gelişen yapısı olumlu yönde desteklenebilir.

5. Öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin, öğretmen özyeterlik inançlarının ve öğretme motivasyonlarının sabit bir yapıda olmadığı, oldukça dinamik, değişmeye ve gelişmeye açık olduğu bilinci öğretmen adaylarına kazandırılabilir. Üniversitelerin eğitim fakülteleri ve Millî Eğitim Bakanlığı ile öğretmen eğitim programları kapsamında iş birliği yapılabilir.

6.2.2 Gelecekte Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Bu araştırma öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri, öğretmen özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla öğretmen eğitimi programının son sınıfında olan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla gelecekte yapılacak olan araştırmalarda aynı değişkenler kullanılarak farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adayları örneklem olarak seçilebilir.

2. Halihazırda öğretmen olarak görev yapan bireyler gelecekte yapılacak olan araştırmalarda örneklem olarak seçilebilir

3. Gelecekte yapılacak araştırmalar, öğretmen kimliğinin oluşum ve gelişim aşamalarına odaklanmak, öğretme motivasyonu ve öğretmen özyeterlik inançları ile ilişkisinin nasıl geliştiğini ortaya koymak amacıyla boylamsal bir yöntemle tasarlanabilir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarının başlangıcında, ortasında, sonunda ve görevlerine başladıkları andaki mesleki kimlikleri, öğretmen özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkileri incelenerek konuya daha derinlemesine yaklaşılabilir.

4. Öğretmen adaylarında öğretmen eğitimi programının başında ve sonunda meslek öncesi öğretmen kimliği, öğretmen özyeterlik inancı ve öğretme motivasyonu konularında veriler toplanarak öğretmen eğitimi programlarının bu değişkenlere olan olası etkileri araştırılabilir.

5. Öğretmen meslek kimliğinin araştırmada belirtilen değişkenlerle (cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, mezun olunan lise türü, akademik not ortalaması) ilişkisinin ortaya konulabilmesi için gelecekte çalışmalarda nicel yöntemin yanı sıra nitel, karma ya da deneysel yöntemler kullanılarak konu ile ilgili kapsamlı bulgular elde edilebilir.

6. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda örneklem olarak sadece bir bölümde öğrenim gören öğretmen adayları seçilerek o bölümdeki öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine odaklanılabilir.

7. Gelecekte yapılacak çalışmalarda sosyo-ekonomik düzey, ailede öğretmen olup olmama durumu, öğretmenlik mesleğini tercih etme durumu, derslere karşı tutum, bölüm memnuniyeti gibi farklı değişkenler de araştırma kapsamında dahil edilerek çalışılabilir.

8. Gelecekte yapılacak çalışmalarda araştırmanın evreni genişletilerek daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.

9. Gelecekte yapılacak araştırmalarda ise öğretmen mesleki kimliğinin öğretmen özyeterlik inancı ve öğretme motivasyonu üzerindeki etkisi sorgulanabilir.

10. Öğretmen meslek kimliği ile ilişkili olabileceği düşünülen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, mesleki kaygı, mesleki bağlılık, olası benlik, yaşam boyu öğrenme, kişilik özellikleri, öğretmen eğitimi programlarının özellikleri gibi önemli değişkenler gelecekte yapılacak olan araştırmalara değişken olarak eklenerek araştırılabilir.

11. Mesleki kimlik, öğretmen özyeterlik inancı ve öğretme motivasyonu konularında cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen bölüm türü ve akademik not ortalaması değişkenlerinde anlamlı olarak ortaya çıkan farklılıkların nedenleri derinlemesine araştırılabilir.

7. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

Ada, Ş, Akan, D., Ayık, A., & Yıldırım, Ş. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(3), 151-166.

Adams, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 67*(5), 422. https://doi.org/10.1037/h0040968

Akbolat, M., & Işık, O. (2012). Effects of emotional intelligence levels' health employees on their motivation. *Dpujss, 32*(1), 109-124.

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies, 8*(12), 15-28.

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 308-319. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013

Aksu, M., Demir, C. E., Daloğlu, A., Yıldırım, S., and Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development, 30*(1), 91-101. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.06.005

Akyol, B. (2016). Teacher self-efficacy perceptions, learning oriented motivation, lifelong learning tendencies of candidate teachers: A modeling study. *Eurasian Journal of Educational Research, 16*(65), 19-34. https://doi.org/10.14689/ejer.2016.65.02

Aldan Karademir, Ç. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen özyeterlik düzeyine etkisi.* [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alderfer, C. P. (1967). An organizational syndrome. *Administrative Science Quarterly,12* (3) 440-460.

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. https://doi.org/10.1177/074193259501600408

Alsagoff, L. (2013). Editorial. *Research in Education at the National Institute of Education,* Singapore, 9, 2.

Alkış Küçükaydın, M., & Gökbulut, Y. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin incelenmesi. *International Journal of Active Learning, 4*(2), 41-59.

Alpar, R. (2003). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş-1*. Nobel Yayınları.

Alptekin Yolcu, M. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses : negotiating personal and professional spaces* (Taylor & Francis e-Library Edition). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Anspal, T., Eisenschmidt, E., & Löfström, E. (2012). Finding myself as a teacher: exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching, 18*(2), 197-216. https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632268

Argon, T. ve Cicioglu, M. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme motivasyonları . *The Journal of Academic Social Science Studies, 57*(1). http://doi.org/10.9761/JASSS7108

Argon, T., & Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2*(19), 159-179.

Arpacı, D. (2015). *Meslek öncesi öğretmen kimliği ve düşünme ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arpacı, D., & Bardakçı, M. (2015). Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(3), 687-719.

Arpacı-Somuncu, D. (2016). The influence of pre-service teacher identity and personality traits on teacher self-efficacy. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 2*(4), 1290-1296. https://doi.org/10.24289/ijsser.279003

Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Turkish Studies, 11*(19), 63-80. http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.10001

Aslan, K. (2002). Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi, 1* (2), 25-33.

Ashmore, R. D., Deaux, K., & McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin, 130,* 80-114. https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.1.80

Atal, D. (2019). Öğretmen eğitimi sürecinin bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 52*(2), 435-467. https://doi.org/10.30964/auebfd.509526

Atchley, R. (1989). A continuity theory of normal aging. *The Gerontologist, 29*, 183-190.

Avcı, O. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinde öğretme motivasyonu ve öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Avraamidou, L. (2014). Tracing a beginning elementary teacher's development of identity for science teaching. *Journal of Teacher Education, 65*(3), 223-240. https://doi.org/10.1177/0022487113519476

Ayaydin, M., & Tok, H. (2015). Motivasyonu etkileyen faktörlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Gaziantep örneği). *Electronic Turkish Studies, 10*(11).187-200. http://.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8530

Ayık, A., & Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 25-43.

Ayık, A., Akdemir, Ö. A., & Seçer, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Current Research in Education, 1*(1), 33-45.

Aykaç, N., Yıldırım, K., Altınkurt, Y., & Miller March, M. (2017). Understanding the underlying factors affecting the perception of pre-service teachers' teacher identity: A New Instrument to Support Teacher Education. *Üniversitepark Bülten, 6*(1), 67-78. https://.doi.org/10.22521/unibulletin.2017.61.6

Aytaç, M., & Öngen, B.(2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi", *İstatistikçiler Dergisi*, *5*(1), 14-22.

Babaoğlan, E., & Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 1-20.

Babanoğlu, M. P. (2019). İngilizce öğretmeni adaylarının mesleki kimlikleri üzerine bir çalışma. İçinde A. Arslan, B. Akhan, ve G. Sayılow (Eds), *Sağlık- toplum- bilim akademik araştırmalar* (s. 99-108). Paradigma Akademi.

Babanoğlu, M. P., & Ağçam, R. (2019). Turkish EFL teacher candidates' early teacher identity. *Asian Journal of Education and Training, 5*(2), 386-391. https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.52.386.391

Bakaç, E., & Özen, R. (2017). Öğretmen adaylarının materyal tasarımı öz-yeterlik inanç düzeylerinin teknolojik pedagojik alan yeterlikleri bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 613-632.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4*(3), 359-373. https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175–1184. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour* (s. 71-81). Academic Press.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies.* Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.* W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 164-180. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x

Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S., & Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(1), 391 – 417.

Basım, H. N., & Şeşen, H. (2006, 21-23 Mayıs). *Örgütsel adalet algısı-örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisinde iş tatmininin aracılık rolü* [Kongre Bildirisi]. 17. Yönetim ve Organizasyon Kongresi. Eskişehir.

Başaran, İ. E. (2000). Eğitim yönetimi nitelikli okul. Feryal Yayınları.

Başer, N., Günhan, B. C., & Yavuz G. (2005). İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmen yeterlik algılarının karşılaştırılması üzerine bir araştırma. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(20).16-25.

Barnett, M. A., & Sinisi, C.S. (1990). The initial validation of a Liking of Children Scale. *Journal of Personality Assessment,* 55, 1-2, 161-167.

Barut, E. (2011). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching, 25*(1), 1-6. https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education, 16*(7), 749-764. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8

Bennell, P. (2004). *Teacher motivation and incentives in sub-Saharan Africa and Asia. Knowledge and Skills for development*, Brighton.

Bennett, D., & Chong, E. K. (2018). Singaporean pre-service music teachers' identities, motivations and career intentions. *International Journal of Music Education, 36*(1), 108-123. https://doi.org/10.1177/0255761417703780

Benz, C. R., Bradley, L., Alderman, M. K., & Flowers, M. A. (1992). Personal teaching efficacy: Developmental relationships in education. *The Journal of Educational Research, 85*(5), 274-285. https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941127

Berger, J. L., & Lê Van, K. (2018). Teacher professional identity as multidimensional: mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs. *Educational Studies, 45*(2), 163-181. https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446324

Bergner, R. M., & Holmes, J. R. (2000). Self-concepts and self-concept change: A status dynamic approach. *Psychotherapy, 37*(1), 36-44. https://doi.org/10.1037/h0087737

Berman, P., McLaughlin, M. W., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change, Vol. VIII: Factors Affecting Implementation and Continuation.* Rand Corporation.

Bieg, S., Backes, S., & Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation. *Journal for Educational Research Online, 3*(1), 122-140.

Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences, 3*(3), 147-155.

Bong, M. (2001). Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 23. https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.23

Bong, M., & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational psychologist, 34*(3), 139-153. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_1

Borich, G. (1996). *Effective teaching methods. (Third Edition).* Macmillan.

Boz, N., & Boz, Y. (2008). A qualitative case study of prospective chemistry teachers' knowledge about instructional strategies: Introducing particulate theory. *Journal of Science Teacher Education,* 19(2), 135-156. https://doi.org/10.1007/s10972-007-9087-y

Bozdoğan, A., Aydın, D., & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 83-97 .

Bozpolat, E. (2016). Identification of the predicator variables of candidate teacher teaching motivations. *International Journal of Higher Education, 5*(2), 148-162. https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n2p148

Börü, N. (2018). The factors affecting eacher-motivation. *International Journal of Instruction, 11*(4), 761-776.

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

Brown, A. L., Lee, J., & Collins, D. (2014). Does student teaching matter? Investigating pre-service teachers' sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education, 26*(1), 77-93. https://doi.org/10.1080/10476210.2014.957666

Brown, T. A.(2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*, The Guilfor Press.

Bruinsma, M., & Jansen, E. P. (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. https://doi.org/10.1080/02619760903512927

Bullough, R. V. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. İçinde B.J. Biddler, T.L. Good, I. V. Goodson (Eds), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 79-134). Springer.

Butler R.(2007) Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology 99*, 241-252. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241

Bümen, N. T., & Ercan Özaydın, T. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 109-125.

Büssing, A. G., Menzel, S., Schnieders, M., Beckmann, V., & Basten, M. (2019). Values and beliefs as predictors of pre-service teachers' enjoyment of teaching in inclusive settings. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19* (S1), 8-23. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12474

Büyükduman, İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının, ingilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (25. baskı).* Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, O. E., Özkahveci, O., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve ögrenme stratejileri ölçeğini Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 4*(2), 207-239

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri (2. basım).* Pegem Akademi.

Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hoffman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education, 27*(1), 115-132. https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2

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* (6), 473–490. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001

Caza, B. B., & Creary, S. J. (2016). The construction of professional identity. In A. Wilkinson, D. Hislop and C. Coupland (Eds), *Perspectives on contemporary professional work* (pp. .259-285). https://doi.org/10.4337/9781783475582.00022

Ceylan, Y. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliği gelişimi ve kendilerini öğretmen olarak görme üzerine bir karma araştırma.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Chang-Kredl, S., & Kingsley, S. (2014). Identity Expectations in Early Childhood Teacher Education: Pre-service Teachers' Memories of Prior. *Teacher and Teacher Education*, 29-34. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.005

Chesnut, S.R., & Burley, H., 2015. Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A metaanalysis. *Educational research review, 15*, 1-16. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001

Chesnut, S. R., & Cullen, T. A. (2014). Effects of self-efficacy, emotional intelligence, and perceptions of future work environment on preservice teacher commitment. *The Teacher Educator, 49*(2), 116-132.

Chong, S., Ling, L. E., & Chuan, G. K. (2011). Developing student teachers' professional identities-- an exploratory study. *International Education Studies, 4*(1), 30-38. https://doi.org/10.5539/ies.v4n1p30

Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(8), 50-64.

Ciani, K. D., Summers, J. J., & Easter, M. A. (2008). A "top-down" analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 533-560. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.04.002

Claeys, L. (2011). *Teacher motivation to teach and to remain teaching culturally and linguistically diverse students.* [Unpublished Phd Thesis]. The University of Texas at San Antonio.

Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are we building preservice teacher self-efficacy? A large-scale study examining teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 47*(1), 32-47. https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (2005). Studying teacher education: *The report of the AERA panel on research and teacher education.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Cooper, K., & Olsen, M. R. (1996). The multiple 'I's of teacher identity. In M. Kompf, W. Bond, D. Dworet, and R. T. Boak (Eds), *Changing research and practice: Teachers' professionalism,identities and knowledge* (pp. 78-89). Falmer Press.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education 60* (4), 323-337. https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943869

Colson, T., Sparks, K., Berridge, G., Frimming, R., & Willis, C. (2017). Pre-service teachers and self-efficacy: A study in contrast. *Discourse and Communication for Sustainable Education, 8*(2), 66-76. https://doi.org/10.1515/dcse-2017-0016

Constantin, T., Holman, A., & Hojbotă, M.A. (2011). Development and validation of a Motivational Persistence Scale. *Psihologija, 45*(2), 99-120. https://doi.org/10.2298/PSI1202099C

Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğilim ve Bilim, 10*(117), 74-81.

Çelik, A., & Gezer, U. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmeye ilişkin motivasyonlarının incelenmesi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi, 4*(1), 1-9.

Çelik, H. R., & Kalkan, Ö. K. (2019). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları: Pamukkale Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi, 20*(2), 351-365. https://doi.org/10.12984/egeefd.628810

Çelik, H., & Terzi, A. R. (2017). An analysis of formation teacher candidates' attitudes towards copying and their level of teaching motivation. *Journal of Current Researches on Social Sciences, 7*(3), 349-362.

Çelik, H., Terzi, A. R., & Gültekin, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ve okul iklimi ilişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(48), 422–434.

Çeliköz, N., & Çetin F., (2004). AÖL öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler, *Milli Eğitim Dergisi, 32* (162), 136-145.

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

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (5. baskı).* Pegem Akademi.

Çulha Özbaş, B. (2012). Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak ben kimim? Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüşlerinin metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and H istory of Turkish or Turkic, 7*(2), 821-838.

Dadandı, İ. , Kalyon, A., & Yazıcı, H . (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi , 11* (1) , 253-269

Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education.* State University of New York Press.

Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning.* London: Falmer Press.

Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society, 16*(1). https://doi.org/10.1080/14681360701877743

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, p. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational research journal, 32*(4), 601-616. https://doi.org/10.1080/01411920600775316

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Plenum Press.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist, 26*(3-4), 325-346. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137

Deci, E., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being., 55, 68–78. *American Psychologist, 55*, 68-78.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*(3), 182–185. https://doi.org/10.1037/a0012801

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-self. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 751–766. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010

DeMauro, A. A., & Jennings, P. A. (2016). Pre-service teachers' efficacy beliefs and emotional states. *Emotional and Behavioural Difficulties, 21*(1), 119-132. https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1120057

Demir, S. (2020). The role of self-efficacy in job satisfaction, organizational commitment, motivation and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research, 20*(85), 205-https://doi.org/224. 10.14689/ejer.2020.85.10

Demirel, Ö. (2008). *Eğitimde program geliştirme.* Pegem Akademi.

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 96-111.

Deniz, S., & Tican, C. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(4), 1838-1859. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363968

Denning, P. J. (2001). The profession of IT: Who are we? *Communications of the ACM, 44*(2), 15-19. https://doi.org/10.1145/359205.359239

Deringöl, Y. (2019). Teaching Motivation and Attitude towards Teaching Profession: The Case of Pre-Service Primary School Teachers. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 295-310. https://doi.org/10.17556/erziefd.526330

Dillabough, J. A. (1999). Gender politics and conceptions of the modern teacher: women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education, 20*(3), 373-394. https://doi.org/10.1080/01425699995326

Dilmaç, B., & Karababa, A. (2016). Öğrenme ve öğrenme ile ilgili temel kavramlar. İçinde G. Ekici *Öğrenme- öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları.* Pegem Akademi.

Doğan, M. (2020). Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin motivasyon etkenleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(5), 27-37.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching, 31*(3), 117-135. https://doi.org/10.1017/S026144480001315X

Duffin, L. C., French, B. F., & Patrick, H. (2012). The teachers' sense of efficacy scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education, 28*(6), 827-834. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.004

Durmaz, M., & Akkuş, R. (2016). Mathematics anxiety, motivation and the basic psychological needs from the perspective of self-determination theory. *Education and Science, 41*(183), 111-127.

Duru, S. (2006). Teacher identities and the ways to create new possibilities for professional teacher identity. *Eurasian Journal of Educational Research, 22*, 121-131.

Dülker, A. P., & Terzi, A. R. (2020). Correlation Between Special Education Teachers' Teaching Motivation and Job Satisfaction. In *Advances in Social Science Research* (pp. 204-222). Klıment Ohrıdskı University Press.

Edwards, F., & Edwards, R. (2017). A story of culture and teaching: The complexity of teacher identity formation. *The Curriculum Journal*, 190-211. https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1232200

Eğmir, E., & Çelik, S. (2019). The Educational Beliefs of Pre-Service Teachers as an Important Predictor of Teacher Identity. *International Journal of Contemporary Educational Research, 6*(2), 438-451. https://doi.org/10.33200/ijcer.621717

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, *35*, 98-110.

Elkatmış M., Demirbaş M., & Ertuğrul N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan Fen Edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3* (3), 41-50.

Elibol, F., Mağden, D., & Alpar, R. (2007). Anne-babalık becerilerinde özyeterlik ölçeğinin (1–3 yaş) geçerlik ve güvenirliği. *Toplum Hekimliği Bülteni, 26*(3), 25-31.

Endler A, Rey, G. D., & Butz, M. V. (2012). Towards motivation-based adaptation of difficulty in e-learning programs. *Australasian Journal of Educational Technology, 28*(7), 1119-1135. https://doi.org/10.14742/ajet.792

Engin, G., & Çiçekli Koç, G. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *182*(182), 153-168.

Ercan Demirel, E. (2017). Investigating pre-service EFL teachers' self-efficacy beliefs. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal,* (38), 221-232.

Ercan Özaydın, T., Çavaş, P., & Arslan Cansever, B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarının değerlendirilmesi . *Ege Eğitim Dergisi , 18* (1) , 1-30 .

Erdem, A. R. (1998). Süreç kuramlarinin eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(4), 51-57.

Eren, E. (2013). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayım.

Erikson, E. H. (1987). *Childhood and Society.* The Hogarth Press.

Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(4). 25-36

Eroğlu , C., & Yılmazer, A. (2013). *Meslek Yüksekokulları için Davranış Bilimleri ve Örgütsel Davranış.* İstanbul: Detay Yayıncılık.

Ersoy Kart, M., & Güldü, Ö. (2008). Özerk benlik yönetimi ölçeği: Uyarlama çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(2), 187-207.

Eskici, M. (2016). Öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies,11*(19), 361-378.

Ertürk,R., & Aydın B. (2017). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen durumların incelenmesi *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(58), 582-603.

Evin Gencel, İ., & Akyüz, B. (2019). Pedegajik formasyon öğrencilerinin öğretmeye yönelik motivasyonları ile öğretmenliğe hazır olma durumlarının incelenmesi. *I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu UBEST 2019* (s. 187-197). İzmir : Buca Eğitim Fakültesi.

Evin Gencel, İ., & Ilıman, M. (2019). İlkokul öğretmenlerinin öğretme motivasyonları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri. *2.Uluslararası Temel Eğitim Kongresi.* Muğla.

Forza, C., & Filippini, R.(1998). TQM impact on quality conformance and customer satisfaction: A causal model, *Int. J. Production Economics, 55*, 1-20.

Fisherman, S., & Abbot, J.A. (1998). Ego identity as a predictor of teaching success. Paper presented at the Annual Meeting A.E.R.A., San Diego.

Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student–teaching semester. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 916–934. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.013

Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching, 27*(2), 135-148. https://doi.org/10.1080/02607470120067882

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22*(2), 219-232. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002

Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology, 46*, 148-163. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003

Friedman, I. A., & Kass, E. (2002).). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*(6), 675–686. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6

Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education, 36*, 23-32. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005

Gee, J. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. In W. Secada(Ed), *Review of research in education* (s. 99-125). American Educational Research.

Girgin, D., & Şahin, Ç. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Oluşum Süreçlerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(3), 1174-1204.

Glackin, M. (2019) 'It's more than a prop': Professional development session strategies as sources of teachers' self-efficacy and motivation to teach outside the classroom, *Professional Development in Education, 45*(3), 372-389. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1490917

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher, 33*(3), 3-13.

Gök, B., & Atalay Kabasakal, K. (2019). Analysing prospective teachers' self-efficacy belief, teaching motivation and attitudes towards teaching from the perspective of several variables. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 9*(4), 1081-1112. http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.035

Gökay, M., & Özdemir, Ş. S. (2010). Görsel sanatlar (resim-iş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler: Konya örneğİ. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (26).

Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. Turkish Studies - *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7* (1), 1159-1177.

Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: a social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology, 58*, 75-84.

Gredler, M. (2009). *Learning and instruction: Theory into practice (6th ed.).* Prentice Hall.

Greenspoon, P. J., & Saklofske, D. H. (1998). Confirmatory factor analysis of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Personality and Individual Differences, 25*(5), 965-971. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00115-9

Güdek, B. (2009). Anadolu Güzel Sanatlar liseleri ve bu liselerden mezun olmuş müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 4. sınıf öğrencileri üzerine bir inceleme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 27, 75- 91.

Güleçen, S., Cüro, E., & Semerci, N. (2008). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1), 139-157.

Gün, F., & Turabik, T. (2019). Öğretmen adaylarının olası benliklerinin öğretme motivasyonları üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 8*(1), 214-234. https://doi.org/10.30703/cije.468371

Gündüz, Y., & Kumcağız, H. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (3), 1514-1533. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-420275

Güzel Candan, D., & Evin Gencel, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*, 72-89.

Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1975). Development of the job diagnostic survey. Journal of Applied Psychology, *60*(2), 159-170. https://doi.org/10.1037/h0076546

Hahl, K., & Mikulec, E. (2018). Student reflections on teacher identity development in a year-long secondary teacher preparation program. *Australian Journal of Teacher Education, 43*(12), 41-58. https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n12.4

Hamman, D., Wang, E., & Burley, H. (2013). What I expect and fear next year: Measuring new teachers' possible selves. *Journal of Education for Teaching, 39*(2), 222-234. https://doi.org/10.1080/02607476.2013.765194

Hamurcu, H., Canbulat, T., Beyhan, N., & İlhan, E. (2018). A study on classroom teacher candidates' concern for non-appointment and their teaching motivation. *European Journal of Education Studies, 4*(12), 34-45.

Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education, 3*, 1-18.

Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review, 27*, 15-27. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development, 21*, 34-64. https://doi.org/10.1159/000271574

Hein , V., Ries, F., Pies, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H., &Valantiniene, I. (2012). relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine, 11*, 123-130.

Herzberg, F. (1959). *The motivation to work.* Wiley.

Hoffman-Kipp, P. (2008). Actualizing democracy: the praxis of teacher identity construction. *Teacher Education Quarterly, 35*(3), 151-164.

Holland, D., & Lachicotte Jr, W. (2007). The Cambridge companion to Vygotsky. In H. Daniels, M. Cole, and J. V. Wertsch, *Vygotsky, Mead, and the new sociocultural studies of identity* (p. 101-135). Cambridge University Press.

Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1530-1543. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003

Hong, J., Greene, B., & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. *Journal of Education for Teaching International Research & Pedagogy, 43*(1), 1-15. https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111

Horzum, M. B., Ayaş, T., & Padır, M. A. (2017). Beş Faktör Kişilik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education,7*(2) 398-408. https://doi.org/10.19126/suje.298430

Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal, 27*(2), 279-300. https://doi.org/10.3102/00028312027002279

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Huang, S. L., & Waxman, H. C. (2009). The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment. *Teaching and Teacher Education, 25*(2), 235-243. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.015

Ibarra, H. (1999). Provisional selves: experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly, 44*(4), 764-791. https://doi.org/10.2307/2667055

Ivanova, I., & Skara-Mincane, R. (2016). Development of professional identity during teacher's practice. *Social and Behavioural Sciences. 232*, 529-536. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.073

Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal, 39*(4), 694–713. https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614

İlğan, A., Canoğlu, O., Karamert, Ö., & Şensoy, C. P. (2018). Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences , 13*(19), 979-1003.

İlgör, B. (2019). *The relationship between English teachers' professional identityperceptions and self-efficacy beliefs.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

James-Wilson, S. (2001). The influence of ethnocultural identity on emotions and teaching . Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 2000

Jones, M. G. (1989). Gender issues in teacher education. *Journal of Teacher Education, 40*(1), 33-38. https://doi.org/10.1177/002248718904000108

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Scientific Software International.

Kahraman, Ü., & Çelik, K. (2019). Eğitim fakültesi formasyon öğrencilerinin özyeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45*(45), 353-375.

Kahyaoğlu, M., &Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 73-84

Kakkos, N., & Trivellas, P. (2011). Investigating the link between motivation, work stress and job performance. Evidence from the banking industry. (pp. 408-428). *8th international conference on enterprise systems, accounting and logistics.*

Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademede eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasıı, *9*(2), 57-78. *Ege Eğitim Dergisi, 9*(2), 57-78.

Karabay, A. (2016). An investigation of prospective teachers' views regarding teacher identity via metaphors. *Eurasian Journal of Educational Research, 65*, 1-18.

Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarinda öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2*(1), 3-14.

Karalı, M. A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile olası benlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [YayımlanmamışYüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karaolis, A., & Philippou, G. N. (2019). Teachers' professional identity. In M. Hannula, G. Leder, F. Morselli, F. Vollstedt, and Q. Zhang (Eds), *Affect and mathematics education ICME-13 monographs* (pp. 397-418). Springer.

Karatepe, R., & Akay, C. (2020). Pedagojik formasyon programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının incelenmesi. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi, 2*(1), 45-60.

Kauffman, D. F., Yılmaz-Soylu, M., & Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(40), 279-290.

Kavrayıcı, C. (2020). Evaluation of the factors affecting teacher identity development of pre-service teachers: A mixed method study. *Eurasian Journal of Educational Research, 20*(89), 93-110. https://doi.org/10.14689/ejer.2020.89.5

Kavrayıcı, C. ve Bayrak, C. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (23), 623-658.

Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching, 26*(2), 117-126. https://doi.org/10.1080/02607470050127036

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 9*(5/6), 443-456. https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 995-1006. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice, 15*(2), 257-272. https://doi.org/10.1080/13540600902875332

Kenny, K., Whittle , A., & Willmott, H. (2011). *Understanding identity and organizations.* Sage Publications.

Kılınç, A., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 199-226.

Kidd, W., & Teagle, A. (2012). *Culture and identity.* Palgrave Macmillan.

Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik (Genişletilmiş 3. Baskı).* Anı Yayıncılık.

Kim, H., & Cho, Y. (2013). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 42*(1), 67-81. https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.855999

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741.

Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review, 12*, 59-76. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001

Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I., Kates, A., & Hannik, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education, 24*(7), 1919-1934.

Kline, T. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation.* Sage.

Koca, S. (2016). An investigation of prospective music teachers' early teacher identity. *Journal of Education and Practice, 7*(34), 70-75.

Koçak, Y. (2002). İlköğretim okullarında öğretmen motivasyonu [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 29*(1), 77-97. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002

Korthagen, F., &Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching, 11*(1), 47-71. https://doi.org/10.1080/1354060042000337093

Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(111-133).

Kozak, M., Certel, Z., Bahadır, Z., & Çelik, B. (2020). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ile mesleği tercih etme nedenleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 18*(2), 166-177. https://doi.org/10.33689/spormetre.620181

Krzywacki, H. (2009). *Becoming a teacher: emerging teacher identity in mathematics teacher education.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Helsinki Üniversitesi.

Kutluca, A. Y. (2018). Öğretmen öz-yeterliğinin motivasyon ve epistemolojik ve pedagojik inanç sistemleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 7*(2), 175-192. https://doi.org/10.30703/cije.413053

Kutluca, A. Y., Soysal, Y., & Radmard, S. (2018). Öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlar ölçeğinin uygulamalı olarak uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Theory and Practice in Education, 14*(1), 1-31.

Lam, B. H. (2012). Why do they want to become teachers? A study on prospective teachers' totivation to teach in Hong Kong. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila), 21*(2), 307-314.

Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education, 33*(1), 3-18. https://doi.org/10.1080/02619760903457735

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 899-916. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003

Lin, H., & Gorrell, J. (1998). Pre-service teachers' efficacy beliefs in Taiwan. *Journal of Research and Development in Education. 32*, 17–25

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School psychology review*, *31*(3), 313-327. https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086158

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, *19*(2), 119-137. https://doi.org/10.1080/10573560308223

Liou, I. Y. (2008). *English as an international language and teachers' professional identity.* [Unpublished PhD thesis]. School of Education, Deakin University.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1984). Goal setting: A motivational technique that works!. *Organizational Dynamics*. 68-80

Low, E.-L., Lim, K. M., Tay, E. G., & Ng, P. T. (2009). Building an evidence-base for ITE in NIE: A bridgingproject (Final Research Report No. OER 13_09). National Institute of Education.

Macdonald, K. (2006). Professions. In M. Korczynski, R. Hodson, & P. K. Edwards (Eds) , *Social theory at work.* Oxford University Press.

Maclean, R., & White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. *Reflective Practice, 8*(1), 47-60. https://doi.org/10.1080/14623940601138949

Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy. In C. R. Snyder, and S. J. Lopez (Eds) , *Handbook of positive psychology* (pp. 277-287). Oxford University Press.

Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research, 79*(1), 327-365. https://doi.org/10.3102/0034654308325583

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-96.

Mayer, D. E. (1999). Building teaching identities: Implications for preservice teacher education. Australian Association for Research in Education Conference, Melbourne, 27 Nov - 2 Dec 1999. Coldstream, Vic.: AARE.

McLennan, B., McIlveen, P., & Perera, H. N. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy mediates the relationship between career adaptability and career optimism. *Teaching and Teacher Education, 63*, 176-185. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.022

McClelland, D. C. (1987). *Human motivation.* CUP Archive.

Meece, J. L., Glienke, B. B., &Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of school psychology, 44*(5), 351-373. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.004

Menon,D. (2020). Influence of the sources of science teaching self-efficacy in preservice elementary teachers' identity development, *Journal of Science Teacher Education, 31* (4), 460-481. https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1718863

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri.* https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Güzel sanatlar ve spor liseleri yönetmeliği* http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27260_0.html

Moran, A., Kilpatrick, R., Abbot, L., Dallat, J., & McClune, B. (2001) Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation and Research in Education. 15*(1), 17-32. https://doi.org/10.1080/09500790108666980

Morris , D. B., Usher , E. L., & Chen, C. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review, 29*(4), 795-833. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y

Morris, D. B., & Usher , E. L. (2011). Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 232-245.

Morris, L. V. (2004). Editor's page: Self-efficacy in academe: Connecting the belief and the reality. *Innovative Higher Education, 28*(3), 159-162.

Moslemi, N., & Habibi, P. (2019). The relationship among Iranian EFL teachers' professional identity, self-efficacy and critical thinking skills. *How, 26*(1), 107-128. https://doi.org/10.19183/how.26.1.483

Motallebzadeh, K., & Kazemi, B. (2018). The relationship between EFL teachers' professional identity and their self-esteem. *Cogent Education*, *5*(1), 1443374. https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1443374

Nakip, C., & Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 12*(3), 783-795. : http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.282380

Naymansoy, G. (2010). Turkish female academicians and their contributions to sciences. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *9*(1), 203-232.

Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*, 281-290.

Ok, A., & Önkol, P. (2007). The profile of prospective teachers in teacher education programs. *Egitim ve Bilim, 32*(143), 13.

Olsen, B. (2008). Introducing Teacher Identity and This Volume. *Teacher Education Quarterly*, *35*(3), 3-6.

Ögelman, H. G. (2016). Sosyal bilişel öğrenme kuramı. İçinde G. Ekici (Ed.), *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları* (s. 112-144). Pegem Akademi.

Öğüt, A. (2003). *Bilgi çağında yönetim (2. baskı).* Nobel Yayıncılık.

Ölmez Çağlar, F. (2019). *Dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin olası benlikleri, motivasyonları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiler.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Orsini, C. A., Tricio, J. A., Segura, C., &Tapia, D. (2020). Exploring teachers' motivation to teach: A multisite study on the associations with the work climate, students' motivation, and teaching approaches. *Journal of Dental Education, 84*(4), 429-437. https://doi.org/10.1002/jdd.12050

Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: hizmet endüstrisi örneği. *Yönetim ve Ekonomi, 15*(1), 85-97.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim surecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler acısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yonetimi, 54*, 277-306.

Özgan, H., & Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 190-206.

Özkan Ebcim, P. (2012). *Resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu ile örgüt sağlığı algıları arasındaki ilişki.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Resear*, *66*(4), 543-578. https://doi.org/10.3102/00346543066004543

Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self efficacy. http://people.wku.edu/richard.miller/banduratheory.pdf

Pelletier, L. G., & Rocchi, M. (2015). Teachers' motivation in the classroom. İçinde W. C. Liu, J. C. Wang,ve R. M. Ryan, *Building autonomous learners: perspectives from research and practice using self-determination theory.* Springer.

Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: an insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(12), 45-58. http://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6

Perera, H. N., Calkins, C., & Part, R. (2019). Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemporary Educational Psychology, 58*, 186-203. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.006

Pervin, L. A. (2003). *The science of personality (2. edition).* Oxford University Press.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*(6), 459-470. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the use of the motivated strategies for learning*. Michigan: School of Education Building, The University of Michigan.

Polat, M. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okul ve genel akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Polat, M. (2019). Dinamik öğretmen kimliği bağlamında 2008-2018 yılları arasında Türkiye'de öğretmen kimliği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları I*, 49-63.

Pop, M. M., & Turner, J. E. (2009). To be or not to be… a teacher? Exploring levels of commitment related to perceptions of teaching among students enrolled in a teacher education program. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15*(6), 683-700. https://doi.org/10.1080/13540600903357017

Rammstedt, B., & John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality, 41*(1), 203-212. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.02.001

Redmon, R. J. (2007). Impact of Teacher Preparation upon Teacher Efficacy. Paper presented at *The Annual Meeting of the American Association for Teaching and Curriculum.* Ohio.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*(3), 159-175. https://doi.org/10.1080/00461520903028990

Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation . *Big theories revisited, 4*, 31-60.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.) *Handbook of research on teacher education,* (s. 102-119). Macmillan.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Essentials of organizational behavior.* Pearson Education.

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. C. Smith, S. F. Nemser, D. J. Mcltyre, and K. E. Demers (Eds), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732-755). Routledge.

Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. Teaching and Teacher Education, *27*(3), 628-638. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.016

Ronfeldt, M., Schwartz, N., & Jacob, B. (2014). Does pre-service preparation matter? Examining an old question in new ways. *Teachers College Record, 116*(10), 1-46.

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, *99*(4), 761–774. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761

Rozati, F. (2017). Relating EFL teachers' professional and institutional identity to their teaching efficacy. *Issues in Educational Research*, *27*(4), 859-873.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, *63*(3), 397-427. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 749-761. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation,social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* Guilford Publications.

Saban, A., Korkmaz, İ., & Akbaşlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eurasian Journal of Educational Research, 17*, 198-208.

Sabancıoğulları, S., & Doğan, S. (2012). Profesyonel kimlik gelişimi ve hemşirelik. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 15*(4), 275-282.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In Denicole P.M. and Kompf, M. (Eds), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Routledge.

Saracaloğlu, A. S., & Dinçer, B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 320-325. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.060

Saracaloğlu, A. S. , Yenice, N., & Özden, B . (2013). Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Özyeterlik Algıları İle Akademik Kontrol Odaklarının İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34* (34) , 227-250 .

Sarıçam, H., Akın, A., Akın, Ü., & İlbay, A. B. (2015). Motivasyonel kararlılık ölçeğinin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Education, 3*(1), 60-69. https://doi.org/10.19128/turje.181076

Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*. Dipnot Yayınları.

Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 361-378. https://doi.org/10.1080/03055690802648317

Schepers, C., De Gieter, S., Pepermans, R., Du Bois, C., Caers, R., & Jegers, M. (2005). How are employees of the nonprofit sector motivated? A research need. *Nonprofit Management & Leadership, 16*(2), 191–208. https://doi.org/10.1002/nml.100

Schunk , D. H., Meece, J. R., and Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications.* Pearson Higher Education.

Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist, 25*(1), 71-86.

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 7*(2), 112-137. https://doi.org/10.1080/10413209508406961

Scott Rigby, C., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion, 16*(3), 165–185. https://doi.org/10.1007/BF00991650

Sedikides, C., & Brewer, M. (2001). *Individual self, relational self, collective self.* Psychology Press.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya (26.baskı).*Anı Yayıncılık.

Senemoglu, N., Demirel, M., Yağcı, E., & Üstündağ, T. (2009). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri (Elementary school teachers' self-efficacy beliefs). *Humanity& Social Sciences Journal, 4*(2), 164-171.

Settlage, J., Southerland, S. A. Smith, L. K., & Ceglie, R. (2009). Constructing a doubt-freet eaching self: Self-efficacy, teacher identity, and science instruction within diverse settings. *Journal of Research in Science Teaching,* 46(1), 102-125. https://doi.org/10.1002/tea.20268

Sevgi, S., Gök, G., & Armağan, F. (2017). Self-efficacy beliefs of prospective teachers. *The Online Journal of New Horizons in Education, 7*(1), 132-142.

Sfard, A., and Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher, 14*(4), 14-22. https://doi.org/10.3102/0013189X034004014

Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self- concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441. https://doi.org/10.3102/00346543046003407

Siebert, D. C., & Siebert, C. F. (2005). The caregiver role identity scale: A validation study. *Research on Social Work Practice, 15*, 204-212. https://doi.org/10.1177/1049731504272779

Silvernail, D. L. (1998). Findings from an initial analysis of the New York City Teacher Survey. New Visions for Public Schools.

Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia - Pacific Journal of Teacher Education, 36*(2), 79-104. https://doi.org/10.1080/13598660801971658

Sinclair, C., Dowson, M., & McInerney, D. M. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record, 108*(6), 1132-1154. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00688.x

Sing-Chai, C., Teo, T., & Beng-Lee, C. (2009). The change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: A study among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37(4), 351-362.* https://doi.org/10.1080/13598660903250381

Skinner, B. F. (1967). *B. F. Skinner.* In E. G. Boring and G. Lindzey (Eds.), *The Century psychology series. A history of psychology in autobiography, Vol. 5* (pp. 385-413). Appleton-Century-Crofts. https://doi.org/10.1037/11579-014

Slay , H., & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations, 64*(1), 85-107. https://doi.org/10.1177/0018726710384290

Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher Efficacy: Toward the understanding of a multi faced construct. *Teaching and Teacher Education, 12* (4), 401–411. https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00047-N

Spilkova, V. (2011). Development of student teachers professional identity through constructivist approaches and self-reflective techniques. *Orbis Scholae, 5*(2), 117-138.

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (2003). Social cognitive theory and self-efficacy: Implications for motivation theory and practice. In R. M. Steers, L. W. Porter and G. A. Bigley (Eds.), *Motivation and work behavior (7th ed.).* McGraw-Hill.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar [Structural Equation modeling: Basic concepts and applications]. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49–74.

Süral Özer, P., & Topaloğlu, T. (2012). *Motivasyonda kapsam kuramları, liderlik ve motivasyon.* Nobel Yayın Dağıtım.

Sürücü, A., Yıldırım, A., & Ünal, A. (2018). Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve öğretme motivasyonu ilişkisinin incelenmesi. *III. Ines Uluslarası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi* (s. 1689-1696). Çizgi Kitapevi.

Şahin, F., Tabak, B. Y., & Tabak, H. (2017). Motivasyon kuramları bağlamında akademik teşvik ödeneği uygulamasının değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 7*(2), 403-410. https://doi.org/10.5961/jhes.2017.217

Şahin Taşkın, Ç., & Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme . *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 11* (1) , 21-40 .

Şeker , H., Deniz, S., & Görgen, İ. (2015). Pre-service teachers' motivations toward teaching profession and their opinions about the pedagogic formation program. *Educational Research and Reviews, 10*(10), 1403-1414.

T.C. Resmi Gazete, 16 Haziran 2009: 27260. https://www.resmigazete.gov.tr/

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S.(2007) *Using multivariate statistics, (5. edition),* Pearson Education.

Tabancalı, E., & Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences, 10*(11), 1167-1184.

Tamer, M. G. (2014). Kimlik/lerin seyrine bir keşif. *Folklor/Edebiyat, 20*(77), 83-99.

Tan, M. (2000). *Eğitimde kadın erkek eşitliği ve Türkiye gerçeği. Kadın erkek eşitliğine doğru yürüyüş içinde (19-115).* İstanbul: TÜSİAD Yayınları.

Tan Şişman, G. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde "eğitim programı" kavramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Online Dergisi, 16*(3), 1301-1315.

Tarkın, A., & Uzuntiryaki, E. (2012). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumlarının kanonik korelasyon analizi ile incelenmesi. *İlköğretim Online, 11*(2), 332-341.

Taşkın, Ç. Ş., & Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 63-75.

Temiz, T., & Topçu, M. S. (2013). Preservice teachers' teacher efficacy beliefs and constructivist-based teaching practice. *European Journal of Psychology of Education, 28*(4), 1435-1452. https://doi.org/10.1007/s10212-013-0174-5

Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education, 28*(3), 324-335.

Tournaki, N., & Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education, 21*(3), 299-314. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.003

Timostsuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1563-1570. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.008

Trent, J. (2016). Innovation as identity construction in language teaching and learning: Case studies from Hong Kong. *Innovation in Language Learning and Teaching, 8*(1), 56-78. https://doi.org/10.1080/17501229.2012.750664

Tsakissiris, J. (2015). *The role of professional identity, self-interest in career choices in the emerging ICT workplace*.[Unpublished Master's Thesis]. Queensland University of Technology, Avusturalya.

Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. 3(3),. *Leadership and Policy in Schools, 3*(3), 189–209. https://doi.org/10.1080/15700760490503706

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

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. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202–248. https://doi.org/10.3102/00346543068002202

Tsybulsky, D., & Muchnik-Rozanov, Y. (2019). The development of student-teachers' professional identity while team-teaching science classes using a project-based learning approach: A multi-level analysis. *Teaching and Teacher Education, 79*, 48-59. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.006

Ubani, M. (2012). What characterizes the competent RE teacher: Finnish student teachers perception at the beginning of their pedagogical training. *British Journal of Religious Education, 34*(1), 35-50.

Ulubey, Ö., Yıldırım, K., & Alpaslan, M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi . *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 48-55. https://doi.org/10.21666/muefd.403519

Uluyol, Ç., & Şahin, S. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kimliği ve mesleki kaygı durumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22*(4), 1051-1072.

Ünlü, İ., Kaşkaya, A., & Kızılkaya, M. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 651-668.

Ünver, G., Bümen, N.T., & Başbay, M., (2008). Ege Üniversitesi'nde yürütülmekte olan ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının değerlendirilmesi. Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Şube Müdürlüğü tarafından desteklenen 05EGF003 nolu proje, İzmir.

Van Huizen, P., Van Oers, B., & Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies, 37*(3), 269- 272. https://doi.org/10.1080/0022027042000328468

Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beisheuzen, J. (2016). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development, 36*(2), 325-342. https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154

Van Rooij, E. C., Fokkens-Bruinsma, M., & Goedhart, M. (2019). Preparing science undergraduates for a teaching career: Sources of their teacher self-efficacy. *The Teacher Educator, 54*(3), 270-294. https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1606374

Varış, F. (1998). Temel kavramlar ve program geliştirmeye sistematik yaklaşım. İçinde A. Hakan (Ed). *Eğitim bilimlerinde yenilikler* (s.559). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları

Vignoles, V. (2018). Identity: Personal and social. In D. Kay and S. Mark (Eds), *Oxford handbook of personality and social psychology (second edition).* Springer.

Vignoles, V. L., Luyckx, K., & Schwartz, S. J. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In K. L. Seth J. Schwartz (Eds), *Handbook of identity theory and research* (pp. 1-27). Springer.

Vonk, J. H. (1989). Beginning teachers' professional development and its implications for teacher education and training. *The Irish Journal of Education, 23*(1), 5-21.

Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation.* Wiley.

Wagoner, C. L. (2011). *Defining and measuring music teacher identity: A study of self-efficacy and commitment among music teachers*[Unpublished Doctoral Thesis]. The University of North Carolina at Greensboro.

Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher* Education, *33*(1), 53-64. https://doi.org/10.1080/1359866052000341124

Wang, C. K., & Liu, W. C. (2008). Teachers' motivation to teach national education in Singapore: a self-determination theory approach. *28*(4), 395–410. *Asia Pacific Journal of Education*, 395-410. https://doi.org/10.1080/02188790802469052

Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*(5), 408-428. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002

White , E., & Evan, C. E. (1997). *Clinical teaching in nursing.* Stanley Thornes.

White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297-333. https://doi.org/10.1037/h0040934

Wittrock, M. C. (1992). Generative learning processes of the brain. *Educational Psychologist, 27*(4), 534-551. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2704_8

Woolfolk Hoy, A., & 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. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 81-91. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81

Yakar, L., & Yelpaze, İ. (2019). Öğretmen yetiştiren programlara kayıtlı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*, 107-129. https://doi.org/10.9779/pauefd.473678

Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(5), 3003-3022.

Yaşar, M., Karabay, A., & Bilaloğlu, R. G. (2013). Şimdi ben öğretmen mi oldum? Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(7), 269-282.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(1), 33-46.

Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(39), 36-58.

Yenilmez, K., Balbağ, M., & Turğut, M. (2018). İlköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmeni adaylarının öğretme motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 105-113.

Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 1-21.

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 12* (45), 88-104.

Yıldırım, F., & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 21*(4), 301-308.

Yıldırım, İ., & Kalman, M. (2017). Öğretmenliğe hazır olma ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(6), 2311-2326.

Yıldırım, P., Akdoğan, E. M., & Koçak, G. (2021). An investigation of teacher candidates' teaching motivation in terms of various variables: An investigation of teacher candidates' teaching motivation. *International Journal of Curriculum and Instruction, 13*(2), 1324-1342.

Yıldırım, S. (2011). Öz-yeterlik, içe yönelik motivasyon, kaygı ve matematik başarısı: Türkiye, Japonya ve Finlandiya'dan bulgular. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *5*(1), 277-291.

Yıldızlı, H., Saban, A., & Baştuğ, M. (2016). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışları, öğretme motivasyonları ve öğrenci başarısı üzerine yapısal eşitlik modellemesi. İçinde Ö. Demirel ve S. Dinçer (Eds), *Eğitim bilimlerinde yenilik ve nitelik arayışı (s. 209-224).* Pegem Akademi.

Yılmaz, M., & Gürçay, D. (2011). Biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(40), 53-60.

Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(33), 253-259.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(27). 260-267.

Yılmazer, A., & Eroğlu, C. (2013). *Davranış bilimleri ve örgütsel davranış(4. baskı)*. Detay Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu. (t.y.). *Öğretmen yetiştirme lisans programları* https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

Yükseköğretim Kurulu. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları* https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf

Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları* https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf

Yüksel, G. (2014). Investigating the impact of classroom management course on self-efficacy levels: An experimental study on pre-service teachers. *Eğitim ve Bilim, 39* (171), 259-269.

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981-1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching, 9*(3), 213-238. https://doi.org/10.1080/13540600309378

Zhang, Q., Clarke, A., & Chi Kin Lee, J. (2018). Pre-service teachers' professional identity development within the context of school-based learning to teach: an exploratory study in China. *Asia-Pacific Education Research, 27*(6), 477-486. https://doi.org/10.1007/s40299-018-0408-z

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82-91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016

Zulkosky, K. (2009). Self-efficacy: a concept analysis. *Nursing Forum, 44*(2). 93-102. https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2009.00132.x

8. EKLER

EK 1 Kişisel bilgi formu

Değerli Öğretmen Adayı,

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği kimlikleri ile öğretmenlik özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Veri toplama aracı 4 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgi formu yer almaktadır. 2. 3. ve 4. bölümlerde öğretmenlik meslek kimlikleri, öğretme motivasyonları ve öğretmenlik özyeterlik inançları ile ilgili çeşitli ifadeler bulunmaktadır.

Bu araştırmada verdiğiniz cevaplar sadece bu araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılarak başka bir kimse ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Ölçeklerde yer alan ifadelere içtenlikle, doğru ve eksizsiz cevap vermeniz araştırmanın sonuçları açısından oldukça önemlidir. Katkınız ve zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Melek BAŞDAL
BAİBÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi

Aşağıda size uygun olan boşluğu (X) ile <u>eksiksiz biçimde</u> doldurunuz.

1. **Cinsiyetiniz** ( ) Kadın ( ) Erkek
2. **Mezun Olduğunuz Lise** ( )Anadolu Öğretmen Lisesi ( )Fen Lisesi( )Anadolu Lisesi
   ( )Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ( )Sosyal Bilimler Lisesi
   ( )Anadolu İmam Hatip Lisesi ( )Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
   ( ) Diğer:_____
3. **Öğrenim Gördüğünüz Bölüm** _____
4. **Akademik Not Ortalamanız** ( ) 4.00-3.50 ( )3.49-3.00 ( ) 2.49-2.00
   ( ) 2.99-2.50 ( ) 1.99-1.50 ( ) 1.49 ve altı
5. **Ailenizin Aylık Ortalama Geliri** _____ TL

EK 2 Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeği

	MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ÖLÇEĞİ **Aşağıda öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlik düzeyleri ile ilgili çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelere katılma derecenizi "Hiç Katılmıyorum" (1)'den "Tamamen Katılıyorum" (5)'e doğru işaretleyiniz.**	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
1	Öğretmen olmak için doğru kişi olup olmadığımdan sıklıkla şüphe duyarım.	1	2	3	4	5
2	Gönüllü çalışmak için daha çok zamanım olsaydı, çocuklarla çalışmayı tercih ederdim.	1	2	3	4	5
3	"İyi bir öğretmen" olmanın ne olduğu hakkında hiçbir fikrim yok.	1	2	3	4	5
4	Çocuk veya erişkinlerle çalışma ve onlarla ilgilenme konusunda ailem ve arkadaşlarım bana sıklıkla danışırlar.	1	2	3	4	5
5	Kendimi öğretmen olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
6	Çocukların yeni şeyler keşfetmesine ve öğrenmesine yardımcı olmaktan zevk duyarım.	1	2	3	4	5
7	İyi öğretmen olma konusundaki yeterliliklerimle ilgili sıklıkla şüphe duyarım.	1	2	3	4	5
8	Kendimi çocuklarla veya erişkinlerle çalışırken ve onların gelişimine yardımcı olurken kolaylıkla hayal edebiliyorum.	1	2	3	4	5
9	Kendimi rahatlıkla öğretmen olarak nitelendiririm.	1	2	3	4	5
10	Kendimi bir grup çocuk veya erişkine öğretmenlik yaparken düşünmekte zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
11	İyi bir öğretmen olmak için gerekli beceri ve yöntemleri geliştirebileceğimden eminim.	1	2	3	4	5
12	Bir gün iyi bir öğretmen olacağımdan eminim.	1	2	3	4	5
13	Boş zamanlarımda çocuk veya erişkinlerle çalışmak için elimden geleni yaparım.	1	2	3	4	5
14	Bir çocuğun yeni bir şey öğrenmesine yardımcı olmak benim için mutluluk vericidir.	1	2	3	4	5
15	Çocuklara etkinliklerinde yardım ederken mutlu oluyorum.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenlik eğitimimde gösterdiğim ilerlemeden memnunum.	1	2	3	4	5
17	Öğretmenlik doğamda var.	1	2	3	4	5

EK 3 Öğretmen özyeterlik ölçeği

	ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ **Aşağıda öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarıyla ilgili çeşitli sorular bulunmaktadır. Bu soruları gerçekleştirme derecenizi "Yetersiz" (1)'den" Çok Yeterli (9)'a doğru işaretleyiniz.**	**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 düşünmelerini 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 yürümesini 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

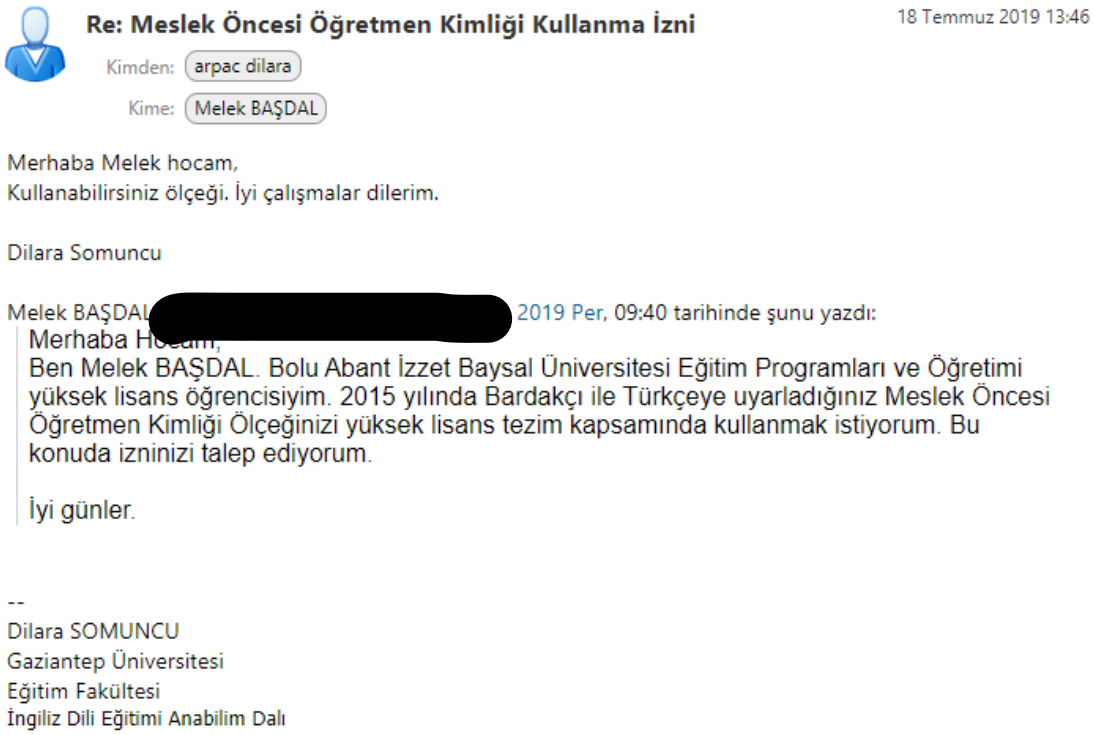
EK 3 Devamı

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 problemli 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

EK 4 Öğretme motivasyonu ölçeği

	ÖĞRETME MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ **Aşağıda öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları ile ilgili çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelere katılma derecenizi "Kesinlikle Katılmıyorum" (1)'den "Kesinlikle Katılıyorum" (6)'ya doğru işaretleyiniz.**	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Gelecekte daha iyi bir mevki elde etmemi sağlayacağı için öğretmeyi seçtim.	1	2	3	4	5	6
2	Öğretmenlikten daha zevkli bir kariyer düşünemiyorum.	1	2	3	4	5	6
3	Bana sağladığı özgürlük nedeni ile öğretmenliği seçtim.	1	2	3	4	5	6
4	Öğretmenlik diploması neredeyse her yerde iş bulmamı sağlayacağı için öğretmenliği seçtim.	1	2	3	4	5	6
5	Öğretmen olma konusundaki kararımı başkalarıyla paylaştığımda heyecanlanıyorum.	1	2	3	4	5	6
6	Öğretmen olarak toplumda saygı göreceğim için öğretmenliği seçtim.	1	2	3	4	5	6
7	Sağladığı olanaklar iyi olduğu için öğretmenliği seçtim.	1	2	3	4	5	6
8	Sırf öğretme keyfini alabilmek için öğretmek istiyorum.	1	2	3	4	5	6
9	Bana güçlü bir kişisel doyum sağlayacağına inandığım için öğretirim.	1	2	3	4	5	6
10	Öğretmenler toplumda etki yarattığı için öğretmenlik mesleğini seçtim.	1	2	3	4	5	6
11	Öğretmenliğin kendisi bir ödüldür.	1	2	3	4	5	6
12	Sadece öğretmek adına öğretmek istiyorum.	1	2	3	4	5	6

EK 5 Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeği kullanım izni



Re: Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Kullanma İzni 18 Temmuz 2019 13:46

Kimden: arpac dilara

Kime: Melek BAŞDAL

Merhaba Melek hocam,
Kullanabilirsiniz ölçeği. İyi çalışmalar dilerim.

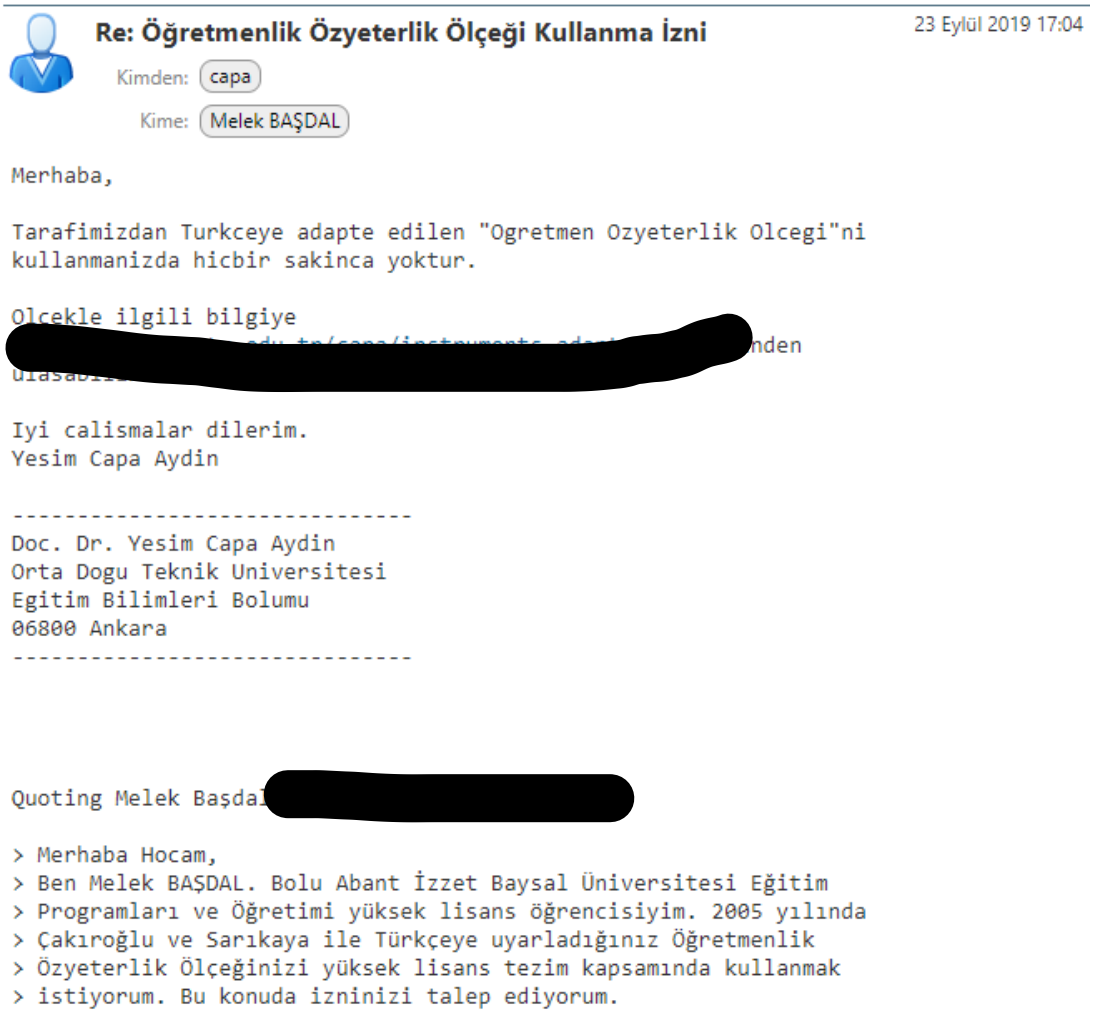
Dilara Somuncu

Melek BAŞDAL [redacted] 2019 Per, 09:40 tarihinde şunu yazdı:

> Merhaba Hocam,
> Ben Melek BAŞDAL. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi yüksek lisans öğrencisiyim. 2015 yılında Bardakçı ile Türkçeye uyarladığınız Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinizi yüksek lisans tezim kapsamında kullanmak istiyorum. Bu konuda izninizi talep ediyorum.
>
> İyi günler.

--
Dilara SOMUNCU
Gaziantep Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı

EK 6 Öğretmen özyeterlik ölçeği kullanım izni



Re: Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği Kullanma İzni 23 Eylül 2019 17:04

Kimden: capa

Kime: Melek BAŞDAL

Merhaba,

Tarafimizdan Turkceye adapte edilen "Ogretmen Ozyeterlik Olcegi"ni kullanmanizda hicbir sakinca yoktur.

Olcekle ilgili bilgiye [redacted]nden

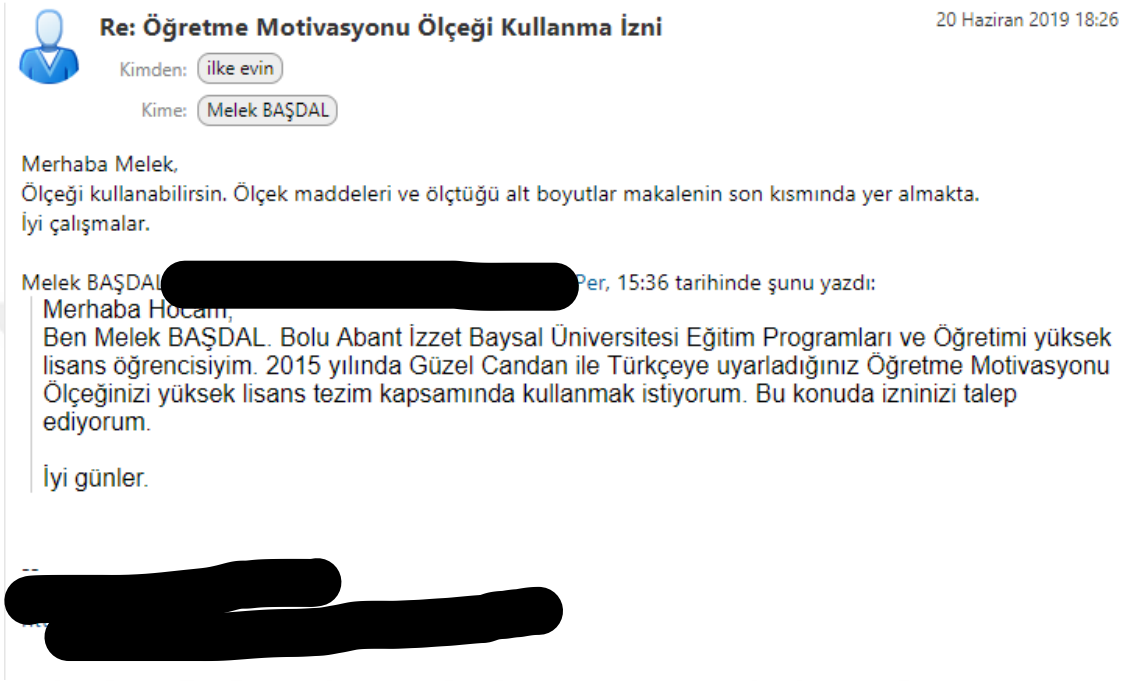
Iyi calismalar dilerim.
Yesim Capa Aydin

Doc. Dr. Yesim Capa Aydin
Orta Dogu Teknik Universitesi
Egitim Bilimleri Bolumu
06800 Ankara

Quoting Melek Başda[redacted]

> Merhaba Hocam,
> Ben Melek BAŞDAL. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim
> Programları ve Öğretimi yüksek lisans öğrencisiyim. 2005 yılında
> Çakıroğlu ve Sarıkaya ile Türkçeye uyarladığınız Öğretmenlik
> Özyeterlik Ölçeğinizi yüksek lisans tezim kapsamında kullanmak
> istiyorum. Bu konuda izninizi talep ediyorum.

EK 7 Öğretme motivasyonu ölçeği kullanım izni



Re: Öğretme Motivasyonu Ölçeği Kullanma İzni

20 Haziran 2019 18:26

Kimden: ilke evin

Kime: Melek BAŞDAL

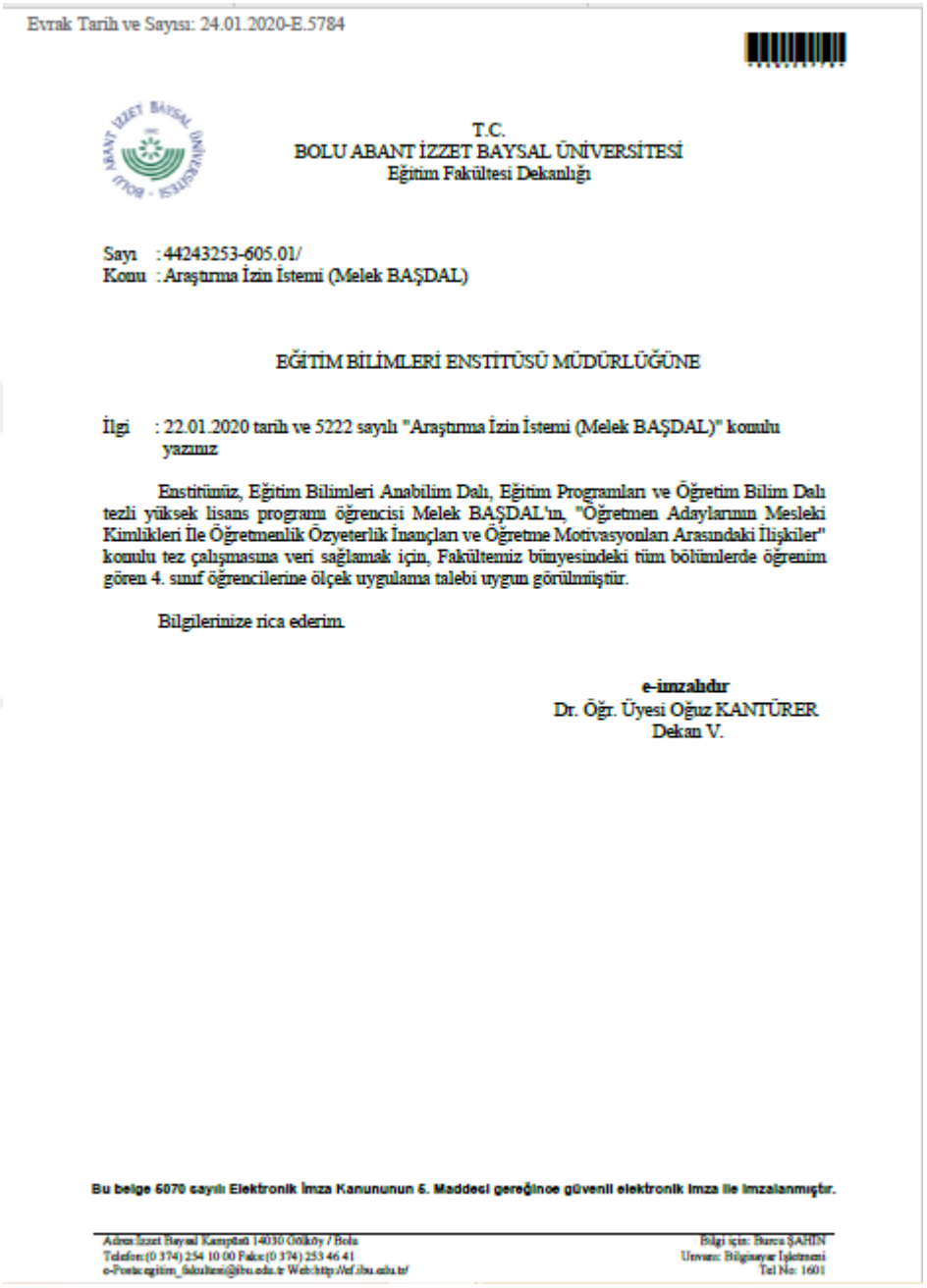
Merhaba Melek,
Ölçeği kullanabilirsin. Ölçek maddeleri ve ölçtüğü alt boyutlar makalenin son kısmında yer almakta.
İyi çalışmalar.

Melek BAŞDAL [redacted] Per, 15:36 tarihinde şunu yazdı:

> Merhaba Hocam,
> Ben Melek BAŞDAL. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi yüksek lisans öğrencisiyim. 2015 yılında Güzel Candan ile Türkçeye uyarladığınız Öğretme Motivasyonu Ölçeğinizi yüksek lisans tezim kapsamında kullanmak istiyorum. Bu konuda izninizi talep ediyorum.
>
> İyi günler.

[redacted]

EK 8 Araştırma izni



Evrak Tarih ve Sayısı: 24.01.2020-E.5784

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 44243253-605.01/
Konu : Araştırma İzin İstemi (Melek BAŞDAL)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22.01.2020 tarih ve 5222 sayılı "Araştırma İzin İstemi (Melek BAŞDAL)" konulu yazınız

Enstitünüz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Melek BAŞDAL'ın, "Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlikleri İle Öğretmenlik Özyeterlik İnançları ve Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için, Fakültemiz bünyesindeki tüm bölümlerde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine ölçek uygulama talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Oğuz KANTÜRER
Dekan V.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres:İzzet Baysal Kampüsü 14030 Gölköy / Bolu
Telefon:(0 374) 254 10 00 Faks:(0 374) 253 46 41
e-Posta:egitim_fakultesi@ibu.edu.tr Web:http://ef.ibu.edu.tr/

Bilgi için: Burcu ŞAHİN
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 1601

EK 9 Araştırmanın değişkenlerine ilişkin normallik testi sonuçları

Tablo 9.1. Mezun olunan lise türü değişkenine ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi

	Mezun Olunan Lise Türü	Kolmogorov-Smirnov[a]		
		Statistic	df	Sig.
Mesleki Kimlik Ölçeği	Anadolu Öğretmen Lisesi	,091	81	,092
	Anadolu Lisesi	,065	305	,003
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,111	88	,009
	Fen Lisesi	,177	4	.
	Sosyal Bilimler Lisesi	,191	10	,200*
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	,116	39	,200*
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	,128	34	,174
	Diğer	,066	78	,200*
Öğretme Motivasyonu Ölçeği	Anadolu Öğretmen Lisesi	,065	81	,200*
	Anadolu Lisesi	,072	305	,001
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,060	88	,200*
	Fen Lisesi	,301	4	.
	Sosyal Bilimler Lisesi	,173	10	,200*
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	,076	39	,200*
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	,089	34	,200*
	Diğer	,085	78	,200*
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	Anadolu Öğretmen Lisesi	,072	81	,200*
	Anadolu Lisesi	,052	305	,048
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,109	88	,012
	Fen Lisesi	,179	4	.
	Sosyal Bilimler Lisesi	,296	10	,013
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	,107	39	,200*
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	,107	34	,200*
	Diğer	,090	78	,191

Tablo 9.2. Öğrenim görülen bölüm türü değişkenine ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi

		Kolmogorov-Smirnov[a]			
	Öğrenim Görülen Bölüm Türü	Statistic	df	Sig.	Statistic
Mesleki Kimlik Ölçeği	Mat-Fen-BÖTE	,081	144	,021	,979
	Özel Eğitim- Rehberlik	,070	127	,200*	,971
	Türkçe- İngilizce	,098	106	,014	,968
	Okul Öncesi- Sınıf	,054	152	,200*	,983
	Sosyal- Resim- Müzik	,077	110	,125	,972
Öğretme Motivasyonu Ölçeği	Mat-Fen-BÖTE	,063	144	,200*	,996
	Özel Eğitim- Rehberlik	,114	127	,000	,958
	Türkçe- İngilizce	,062	106	,200*	,985
	Okul Öncesi- Sınıf	,089	152	,005	,988
	Sosyal- Resim- Müzik	,054	110	,200*	,988
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	Mat-Fen-BÖTE	,068	144	,200*	,988
	Özel Eğitim- Rehberlik	,082	127	,035	,985
	Türkçe- İngilizce	,094	106	,022	,975
	Okul Öncesi- Sınıf	,053	152	,200*	,986
	Sosyal- Resim- Müzik	,106	110	,004	,966

EK 9 Devamı

Tablo 9.3. Akademik not ortalaması değişkenine ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi

	Akademik Not Ortalaması	**Kolmogorov-Smirnov[a]**		
		Statistic	**df**	**Sig.**
Mesleki Kimlik Ölçeği	4.00-3.50	,131	19	,200*
	3.49-3.00	,061	212	,052
	2.99-2.50	,051	243	,200*
	2.49-2.00	,074	145	,049
	1.99-1.50	,119	20	,200*
Öğretme Motivasyonu Ölçeği	4.00-3.50	,155	19	,200*
	3.49-3.00	,072	212	,009
	2.99-2.50	,066	243	,013
	2.49-2.00	,080	145	,024
	1.99-1.50	,103	20	,200*
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	4.00-3.50	,127	19	,200*
	3.49-3.00	,058	212	,076
	2.99-2.50	,089	243	,000
	2.49-2.00	,068	145	,095
	1.99-1.50	,135	20	,200*