

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN AİT OLMA VE
ALGILADIKLARI ÖĞRETİM ELEMANLARI MESLEKİ YETERLİKLERİNİN
AKADEMİK MOTİVASYONLARINI YORDAMA DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ

Murat ALÇI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2018

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN AİT OLMA VE
ALGILADIKLARI ÖĞRETİM ELEMANLARI MESLEKİ YETERLİKLERİNİN
AKADEMİK MOTİVASYONLARINI YORDAMA DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

Murat ALÇI

**Danışman: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Fazilet KARAKUŞ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2018

ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu alışma, jürimiz tarafından Sınıf ğretmenliğı Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA
(Danışman)

ye: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY

ye: Dr. Öğr. Üyesi Fazilet KARAKUş

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.
.../.../2018

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, izelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- 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 çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim./....../2018

Murat ALÇI

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN AİT OLMA VE ALGILADIKLARI ÖĞRETİM ELEMANLARI MESLEKİ YETERLİKLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYONLARINI YORDAMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Murat ALÇI

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA

Eylül 2018, 110 sayfa

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ait olma ve algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterliklerinin, akademik motivasyonlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. Araştırma, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerini etkileyen özelliklerinin saptanması ve bunların birbirleriyle etkileşimlerinin belirlenmesini amaçlayan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçilmeyip evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın verileri Türkçeye adaptasyonu, geçerliği ve güvenirliği Karagüven (2012) tarafından yapılan Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ-Ü 28) Üniversite Formu, Ersanlı ve Koçyiğit (2013) tarafından geliştirilen Ait Olma Ölçeği, Şahin (2003) tarafından geliştirilen Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlik Envanteri ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21.0 programında çözümlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan “Akademik Motivasyon” ile araştırmanın bağımsız değişkenleri olan “Ait Olma”, “Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterlilikleri” ve demografik değişkenler arasındaki ilişkiler, t testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve çoklu regresyon analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bulgular cinsiyete göre değerlendirildiğinde; ait olma değişkeninde, “Aileye ait olma” ve “Mesleğe ait olma” alt boyutlarında, kadın öğrencilerin ait olma düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Akademik motivasyon değişkeninde,” Motivasyonsuzluk” alt boyutunda, erkek öğrencilerin, kadınlardan daha düşük bir motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretim elemanları mesleki yeterlikleri değişkeninde “Öğretim İlke ve Yöntemleri” alt boyutunda, kadın öğrenciler öğretim elemanlarının yeterliklerini, erkeklere göre daha yüksek bir düzeyde algılamışlardır. Sınıf düzeyi değişkenine göre ise “Mesleğe ait olma” alt boyutunda dördüncü sınıf öğrencilerinin ait olma düzeyi diğer sınıflardaki öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Akademik motivasyon değişkeninde, “Dışsal motivasyon düzenleme” alt boyutunda birinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir sonuç çıkmıştır. Öğretim elemanları mesleki yeterlikleri değişkeninde, “Program ve içerik”, “Sınıf yönetimi”, “Öğretim süreci etkinlikleri” ile “Öğretim İlke ve Yöntemleri” alt boyutlarında, birinci sınıf öğrencileri öğretim elemanlarının yeterliklerini diğer sınıftakilere göre daha yüksek bir düzeyde algılamışlardır. Regresyon analizleri sonucunda “Akademik Motivasyon” değişkeninin alt boyutlara göre en önemli yordayıcılarının; “İçsel Motivasyon” da, mesleğe ait olma, program ve içerik ile aileye ait olma; “İçsel Motivasyon Başarma” da, mesleğe ait olma ile program ve içerik; “İçsel Motivasyon Hareket” de, mesleğe ait olma ile öğretim ilke ve yöntemleri; “Dışsal Motivasyon Tanıma” da mesleğe ait olma, program ve içerik ile aileye ait olma; “Dışsal Motivasyon Kendini İspat” ile “Dışsal Motivasyon Düzenleme” de, program ve içerik; “Motivasyonsuzluk ”da, mesleğe ait olma, arkadaş grubuna ait olma değişkenlerinin olduğu anlaşılmıştır. Sonuçlar, “mesleğe ait olma” değişkeninin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin akademik motivasyonlarını etkileyen en önemli değişken olduğunu göstermiştir. Bu nedenle bu bölüme gelen öğrencilerin mesleği sevmeleri ve mesleki bağlılıklarını arttırmak için yapılacak etkinliklere daha fazla yer verilmesi önem kazanmaktadır. Ayrıca sonuçlar erkeklerin ait olma düzeylerinin kadınlara göre daha düşük olduğunu göstermiştir. Bu da sınıf öğretmenliğinin geçmişten beri gelen “kadın” mesleği olduğu algısının hala sürdüğüne işaret etmektedir. Erkek öğrencilerin de bu alanda başarılı olabileceklerine ilişkin algılarının geliştirilmesine yönelik çalışmalara öncelik verilmelidir. Son sınıf öğrencileri, birinci sınıf öğrencilerine göre öğretim elemanlarını daha yetersiz algılamaktadır. Bunun nedeni son sınıfta KPSS’ye (Kamu Personeli Seçme Sınavı) hazırlanmaları nedeniyle tüm derslerin sınav sistemine göre anlatılmasına ilişkin beklentileri olabilir. Bu beklentilerin belirlenip ders içeriklerinde değişiklikler yapılması yararlı olabilir.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmenliği öğrencileri, akademik motivasyon, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, ait olma, öğretim elemanları mesleki yeterlikleri

ABSTRACT

EXAMINING THE BELONGING OF THE STUDENTS STUDYING AT CLASS TEACHING DEPARTMENT AND INSTRUCTORS' REALIZING THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE AND THE LEVEL OF PREDICTION OF ACADEMIC MOTIVATION

Murat ALÇI

Master Thesis, Department of Class Teaching

Supervisor : Prof. Dr. Songul TUMKAYA

September 2018, 110 pages

The aim of this study was to reveal whether the students who are educated in classroom teaching being reference and perceiving teaching staff Professional competence and academic motivation in a meaningful way or not. This research is a descriptive study that has the relational screening model which aims at detecting the specifications in academic motivation level of the students at classroom teaching and determining the interactions with each other.

The population of the study consisted of the students of Çukurova University Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, in the educational year 2015-2016. In this research, sample was not selected, but tried to reach all of the population. The data were collected by adaptation into Turkish and which validity and reliability tests were performed by Karagüven (2012) academic motivation scale (AMÖ-Ü 28) University Form, Ersanlı and Koçyiğit (2013) which was belonging reference scale and teaching staff's Professional competence inventory developed by Şahin (2003) and personal information form prepared by researcher. The data obtained were analysed using the SPSS 21.0 programme. Dependent variable "Academic Motivation" and Independent variable "Reference" in the research examined by using the methods of "Professional Competence of Teaching Staff" and relationships between demographic variables, t-test, one-way variance analysis, correlation and multiple regression analysis method. When the findings evaluated according to gender, in the reference variable, in "reference to family" and "reference to profession" subdimensions, female students, reference levels were higher than male students. In the

Academic Motivation variable, in the subdimension about “amotivational” male students has lower motivation than female students. In the variable of Teaching Staff’s Professional competence, in the subdimension of “Principles and methods of teaching” female students perceive in a higher level according to male students on competence of Teaching Staff. According to the class level variable “in the reference to profession subdimension” 4th grade students reference level was higher than other grade students. In the academic motivation variable, in “Extrinsic Motivation Regulation” subdimension, a meaningful result output favor to 1st grade students, In “Professional Competence of Teaching Staff”, in subdimension of “Program and Content”, “Classroom Management”, “Teaching Process Activities” and “Principles and methods of Teaching”, 1st grade students teaching staff qualifications has higher level than other grade students. As a result of regression analyses, in “Academic Motivation” variable subdimension the most important quilts, were determined as in “Intrinsic Motivation” reference to profession and program and content; in “Intrinsic Motivation Movement” reference to profession and principles and methods at teaching; in and reference to family in program and content; in “Extrinsic Motivation Self-proof” and “Extrinsic Motivation Regulation” program and content, in “amotivational” situation reference to profession, reference to crowd. As a result of the multiple regression analysis that were made, “reference to profession” subdimension is the most important variable in Classroom Teaching Students academic motivation. Therefore, students in this department should love their profession and according to enhancing their professional loyalty, space to events gain importance. Furthermore, according to the results, male students’ reference level is lower than female students. This is pointing to lasting of perceptions since the past on “Classroom teaching is a female profession”. It should be prioritized the studies intended for the development of perceptions about male students can be succeed in this field. 4th grade students detect more inadequate than 1st grade students. That’s because, in the last class due to preparations to KPSS (Public Personnel Selection Exam) they can have anticipations on the lessons according to the exam system. It can be useful that these expectations are determined and modification in course content.

Keywords: Students of primary school teaching, academic motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, belonging, reference, professional competence of teaching staff.

ÖN SÖZ

Sınıf eğitimi öğrencilerinin ait olma ve algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterliklerinin akademik motivasyonlarını yordama düzeylerinin incelenmesi ile ilgili bu araştırmanın yeni araştırmalara katkı sağlamasını dilerim.

Bu çalışmayı yapma konusunda beni cesaretlendiren, en sıkıntılı anlarımda benden desteğini esirgemeyen ve araştırmanın her aşamasında rehberlik ve eleştirileriyle katkıda bulunan Danışmanım, öğretmenim Prof. Dr. Songül TÜMKAYA'ya teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana hep destek olan, her zaman yanımda olan ve benden ilgilerini eksik etmeyen aileme yürekten teşekkür ederim.

Veri toplanmasında yardımcı olan Çukurova Üniversitesi'nin değerli öğretim elemanlarına ve araştırmaya katılan öğrencilerine, araştırmama maddi destek sağlayan Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi ve çalışanlarına ayrıca teşekkür ederim.

Hazırlamış olduğum bu çalışmayı Yüksek Lisans eğitimim sırasında kaybettiğim BABAMA ithaf ediyorum.

Murat ALÇI
Adana - 2018

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
KISALTMALAR	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv
EKLER LİSTESİ.....	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sayıtlılar.....	11
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar.....	11

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Motivasyon ve Akademik Motivasyon.....	13
2.2.Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri:	18
2.3.Ait Olma	28
2.4. İlgili Araştırmalar	31
2.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	32
2.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	44

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	48
-------------------------------	----

3.2. Evren ve Örneklem	48
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.3.1. Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlik Envanteri	49
3.3.2. Akademik Motivasyon Ölçeği	51
3.3.3. Ait Olma Ölçeği	51
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu	52
3.4. Verilerin Toplanması	52
3.5. Verilerin Analizi	53

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ait Olma, Akademik Motivasyon ve Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	55
4.1.1. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ait Olma Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	55
4.1.2. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Akademik Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	56
4.1.3. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	57
4.2. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Ait Olma, Akademik Motivasyon ve Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	58
4.2.1. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Ait Olma Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	58
4.2.2. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	59
4.2.3. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	61
4.3. Değişkenler Arası Korelasyon	62
4.4. Akademik Motivasyonun İçsel Motivasyon Bilme Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Bulgular	66
4.5. Akademik Motivasyonun İçsel Motivasyon Başarma Alt Boyutunu Yordayıcı	

Değişkenlere Ait Bulgular	66
4.6. Akademik Motivasyonun İçsel Motivasyon Hareket Alt Boyutunu Yordayıcı	
Değişkenlere Ait Bulgular	67
4.7. Akademik Motivasyonun Dışsal Motivasyon Tanınma Alt Boyutunu Yordayıcı	
Değişkenlere Ait Bulgular	68
4.8. Akademik Motivasyonun Dışsal Motivasyon Kendini İspat Alt Boyutunu	
Yordayıcı Değişkenlere Ait Bulgular	69
4.9. Akademik Motivasyonun Dışsal Motivasyon Düzenleme Alt Boyutunu	
Yordayıcı Değişkenlere Ait Bulgular	69
4.10. Akademik Motivasyonun Motivasyonsuzluk Alt Boyutunu Yordayıcı	
Değişkenlere Ait Bulgular	70

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ait Olma, Akademik	
Motivasyon ve Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin	
Tartışma ve Yorumlar.....	71
5.1.1. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ait Olma Alt	
Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar	71
5.1.2. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Akademik Motivasyon	
Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	72
5.1.3. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öğretim Elemanları	
Mesleki Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar	73
5.2. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Ait Olma, Akademik	
Motivasyon ve Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin	
Tartışma ve Yorumlar.....	74
5.2.1. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Ait Olma Alt	
boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar	74
5.2.2. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik	
Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar	75
5.2.3. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Öğretim	
Elemanları Mesleki Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve	
Yorumlar	77

5.3. Akademik Motivasyonun İçsel Motivasyon Bilme Alt Boyutunu Yordayıcı	
Değişkenlere Ait Tartışma ve Yorumlar.....	78
5.4. Akademik Motivasyonun İçsel Motivasyon Başarma Alt Boyutunu Yordayıcı	
Değişkenlere Ait Tartışma ve Yorumlar.....	78
5.5. Akademik Motivasyonun İçsel Motivasyon Hareket Alt Boyutunu Yordayıcı	
Değişkenlere Ait Tartışma ve Yorumlar.....	79
5.6. Akademik Motivasyonun Dışsal Motivasyon Tanınma Alt Boyutunu Yordayıcı	
Değişkenlere Ait Tartışma ve Yorumlar.....	79
5.7. Akademik Motivasyonun Dışsal Motivasyon Kendini İspat Alt Boyutunu	
Yordayıcı Değişkenlere Ait Tartışma ve Yorumlar.....	80
5.8. Akademik Motivasyonun Dışsal Motivasyon Düzenleme Alt Boyutunu	
Yordayıcı Değişkenlere Ait Tartışma ve Yorumlar.....	80
5.9. Akademik Motivasyonun Motivasyonsuzluk Alt Boyutunu Yordayıcı	
Değişkenlere Ait Tartışma ve Yorumlar.....	81

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	83
6.2 Öneriler	85
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	85
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	86
KAYNAKÇA.....	88
EKLER	103
ÖZGEÇMİŞ	110

KISALTMALAR

AMÖ: Akademik Motivasyon Ölçeği

AOÖ: Ait Olma Ölçeği

ÖEMYE: Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlik Envanteri

İMBİ: İçsel Motivasyon Bilme

İMBA: İçsel Motivasyon Başarma

İMH: İçsel Motivasyon Hareket

DMT: Dışsal Motivasyon Tanınma

DMKİ: Dışsal Motivasyon Kendini İspat

DMD: Dışsal Motivasyon Düzenleme

MS: Motivasyonsuzluk

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri.....	49
Tablo 2. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ait Olma Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları	55
Tablo 3. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Akademik Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları	56
Tablo 4. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	57
Tablo 5. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Ait Olma Alt boyutlarına İlişkin Anova Sonuçları	58
Tablo 6. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Anova Sonuçları	59
Tablo 7. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Alt boyutlarına İlişkin Anova Sonuçları	61
Tablo 8. Ait Olma, Akademik Motivasyon ve Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	63
Tablo 9. Akademik Motivasyonun İçsel Motivasyon Bilme Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (N:365).....	66
Tablo 10. Akademik Motivasyonun İçsel Motivasyon Başarma Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (N:365)	67
Tablo 11. Akademik Motivasyonun İçsel Motivasyon Hareket Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (N:365)	68
Tablo 12. Akademik Motivasyonun Dışsal Motivasyon Tanınma Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (N:365)	68
Tablo 13. Akademik Motivasyonun Dışsal Motivasyon Kendini İspat Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (N:365)	69
Tablo 14. Akademik Motivasyonun Dışsal Motivasyon Düzenleme Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (N:365)	70
Tablo 15. Akademik Motivasyonun Motivasyonsuzluk Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (N:365)	70

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Uygulanan Anket Formu ve Ölçekler	100
EK 2. Ankette Kullanılan Ölçek İzinleri	105



BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan, eğitimsiz yaşayamaz. Binlerce yıldan beri insanlar, yaşamları için gereken davranışları deneyerek ve birbirlerine bakarak öğrendiler. İnsanın, başkalarının etkisiyle öğrenmesi, başkalarınca eğitilmesi demektir ki bu da ömrü boyunca sürer (Başaran, 1998). İnsan ömrü boyunca sürececek olan bu eğitimin büyük bir bölümünü çeşitli kademelerdeki eğitim kurumlarında yani okullarda geçirmektedir. Okullarda ise kimi öğrencilerin derslerine ve karşılaştıkları problemlere çözüm bulmaya yönelik istekli oldukları gözlenirken bazılarının ise tam tersi isteksiz oldukları gözlenebilmektedir. İşte bu noktada karşımıza motivasyon çıkmaktadır.

Motivasyon bir aktiviteye katılmaya (girişmeye) olan istekliliğin derecesini belirleyen tüm faktörlerin oluşturduğu bir durum veya böyle bir durumun yaratılmasıdır. Burada aktivitenin gerçekte var olup olmadığından çok, kişilerin aktiviteye istekli olup olmadıkları önemlidir (Evans, 2000'den akt. Karagüven, 2012). Akbay'a (2009, s.23) göre motivasyon, eğitim-öğretim çerçevesinde dikkat edilen bir anahtar özelliğindedir ve motivasyon seviyesi yukarılarda olan öğrenci, akademik hayatı süresince kendisinden beklenen çalışmaları (sınav için hazırlanılması, ödev hazırlanılması, okuma... vb.) gerçekleştirirken daha başarılı bir süreç geçirebilmektedir. Bu sebeple, akademik süreç içerisinde motivasyonun önemli bir yeri bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki motivasyon ile başarı arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Yani motivasyondaki artış öğretmen ve öğrencilerin okuldan daha çok haz almalarına olanak sağlar (Öncü, 2004'2ten akt. Akbaba, 2006).

Okuldan haz almaları beklenen öğrencilerden beklenen bir diğer özellik de okula aidiyet duygusuna sahip olmalarıdır. Sarı (2013) yaptığı çalışmasında okula aidiyet duygusunun en düşük olduğu grubun akademik başarısı düşük olan öğrenciler olduğunu belirlemiştir. Öyleyse motivasyonla beraber okula aidiyet duygusunun da akademik başarı ile ilişkisi olduğu düşünülebilir.

Günün büyük bir kısmını okullarda geçiren öğrencilerin en çok etkileşimde bulunacağı kişi öğretmeni olacaktır. Yıldız'a göre (2008) öğretim elemanın sahip olduğu yeterlikler, eğitimin hedeflerine uygun nitelikli insan yetiştirmeyi etkileyen en temel faktörlerden biridir. Öğrencinin motivasyonuna, aidiyet duygusuna etki edebilecek kişinin öğretmeni olduğu düşünülürse öğretmenin davranışlarının ve öğrencilerin

öğretmenlerinden beklentilerin öğrenci üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler bıraktığı göz ardı edilemez.

Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ait olma ve algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterliklerinin, akademik motivasyonlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı incelenmeye çalışılmıştır.

Bu bölüm problemi, araştırmanın amacını, araştırmanın önemini, sayıltılarını, sınırlılıklarını ve tanımlarını içermektedir.

1.1. Problem

Eğitim içerisinde asıl hedef öğrencide istenilen davranış değişikliklerini gerçekleştirmektir. Bazı öğrenciler bu davranışları başarırken, bazıları kısmen başarır, bazıları ise zorlanabilirler. Her bireyin sahip olduğu bir potansiyel vardır ve yaşamları süresince potansiyellerini geliştirmek için gayret sarf ederler. Bu mevcut potansiyellerinin geliştirilmesi için gerekli ortamı sağlayabilecek sosyal kurumlar ise okul ve ailedir (Ceyhan, 2014). Bireyin, ailesi ve toplum tarafından kendisinden beklenenleri gerçekleştirebilmesi için en azından temel eğitim alması gereklidir. Oysa insan, mesleğinde yeterli olabilmek için daha yüksek düzeyde eğitim görmelidir (Başaran, 1998).

Okul öğrenmelerinin başarı ile sonuçlanabilmesi, öğretim süreci ile ilişkili olduğu gibi, süreç içerisinde bulunan öğrencilerin özellikleri ile de yüksek seviyede ilişkilidir. Öğrenenlerin öğrenme karşısındaki isteksiz oluşları, amaçların öğrenenlerin seviyesine uygun olmasına, öğrenme-öğretme süreci içerisinde uygulanan yöntemlerin doğru ve yerinde kullanılmasına rağmen, sürecin başarısızlığa uğramasına sebep olabilir. Bu yüzden motivasyon, öğrenme-öğretme süreci üzerinde etkili olan faktörlerin en önemlilerindendir (Kelecioğlu, 1992).

Okullar bireylerde istenen davranış değişikliklerini gerçekleştirmek için kurulmuş, belirli bir sistem ve programa göre işleyen eğitim kurumlarıdır. Bu kurumların temel amaçlarından biri de nitelikli bireyler yetiştirmektir. Bireylerin istenilen niteliklere sahip olup olmadığını ya da hangi seviyede olduğunu ölçmek için en çok kullanılan yöntem sınavlardır. Günümüzde yaygın olarak öğrenciler, girdikleri sınavlardan aldıkları sonuçlara göre başarılı ya da başarısız sayılmaktadırlar. Aydın'a (2010) göre, eğitim sürecinde başarı kavramı ile çoğunlukla okul içerisinde görülen derslerde geliştirilen ve öğretmenler tarafından uygun görülen notlarla, testlerden elde

edilen puanlarla veya ikisi ile beraber belirlenen yetenekler ya da elde edilen bilgilerin karşılığı “akademik başarı” olarak ifade edilmektedir. Akademik başarı da öğrencilerin toplum ve iş yaşamına uygun bir biçimde hazır olmalarını sağladığı ve geleceklerini biçimlendirdiğinden dolayı, aileler ve toplum tarafından da fazlasıyla mühim bulunmaktadır.

Çağımızda bilhassa bilimsel düşünebilme kabiliyetine sahip, üretici, yaratıcı ve karşılaşılabileceği sorunları çözebilme yeteneği kazanmış insanlara ihtiyaç vardır. Öğrencilerin başarı seviyelerini yükseltebilmek ve nitelikli insanlar olarak yetiştirilebilmelerini sağlamak amacıyla öncelikli olarak eğitim sistemlerinde birkaç dönüşümün gerçekleştirilmesi gereklidir (Sarier, 2016). İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında her ne kadar gelişmiş makine ve cihazlar öne çıksa da insan bütün bu teknolojik ilerlemenin merkezinde bulunmaktadır. Bu insanları hazırlamak için iyi bir eğitim sistemi ile beraber bu eğitimi verecek nitelikli öğretmenlere ihtiyaç bulunmaktadır. Bu yüzden nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi önem taşımaktadır. Nitelikli bir öğretmen olabilmek için de eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinde nitelikli bir eğitim almak esastır.

Öğretmenlik, bir milletin geleceğini oluşturan bireylerin yetiştirilmesi itibariyle önemli bir meslektir. Türkiye gibi gelişmekte olan toplumların ileri seviyedeki toplumların seviyesine çıkabilmelerindeki en önemli faktörlerden biri de iyi yetişmiş, nitelikli insan kaynağıdır. Bu nedenle ülkemizde öğretmen yetiştirilmesi göz ardı edilemeyecek önemli bir gerçektir (Üstün, Erkan ve Akman, 2004).

Öğrencilerin öğrenmelerinin belirli bir hedef yönünde başlaması, yönlenmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleşmesi süreci içerisindeki çalışmaları içeren mesleğe öğretmenlik denir. Öğretmen de bu çalışmaları gerçekleştiren kişidir (Üstüner, 2006, s.110). Bu öğrenme etkinlikleri içerisinde kimi zaman gözlemci kimi zaman öğretici kimi zaman planlayıcı olan öğretmenin ağırlığı bazen artmakta bazen de azalmaktadır ama her ne olursa olsun öğrenme süreci içerisinde öğretmen hiçbir zaman göz ardı edilemez ya da yok sayılamaz.

Öğretmen, başarılı bir eğitim sistemindeki en mühim elemanlarından birisidir. Öğretmenin niteliği ile sistemin başarısı arasında olumlu bir ilişki vardır (Turan, 2014). İlkokuldan başlayarak üniversiteye kadar ilerleyen eğitim süresi içerisinde yapılan çalışmalar sınıf ortamında gerçekleştirilir. Bu sınıfın yönetimi, çalışmaların ve öğrencilerin yönlendirilmesi öğreticinin yani öğretmenin elindedir. Bu yüzden öğretmenin niteliği eğitimin niteliğini de etkilemektedir.

Genç bireylere yeni maharetler öğretebilmek, yeni görüşler kazandırabilmek insana haz veren bir çalışmadır ve öğrencinin geliştiğini görmek insanda büyük bir heyecan doğurur. Fakat diğer taraftan genç bireylere yeni şeyler öğretebilmek epey meşakkatli ve genellikle de hayal kırıklığı veren bir çalışmadır. Öğretmeye çalışan herkes öğrenmenin aksine direniş, düşük motivasyon, dikkat süresinin yetersizliği, izahı belli olmayan bir alakasızlık ve genellikle de düşmanca tavırlarla karşılaşmaktadır. Burada, öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğretmenin etkili olma derecesi önemli bir etkindir (Gordon, 1998, s.2).

Keçeci'ye (2009) göre öğrenci iletişim içerisinde olduğu öğretim elemanının hal ve hareketlerinden etkilenmektedir. Bundan dolayı nitelikli bir eğitimin gerçekleşebilmesi için öğretim elemanlarının davranış ve tutumlarıyla öğrencilere örnek olmaları, öğrencilerin öğretim elemanlarının gözünde kendilerini değerli olarak hissetmeleri ve öğretim elemanlarının öğrencilerini tanımaya yönelmeleri gerekmektedir. Koster, Brekelmans, Korthagen & Wubbels (2005), öğretmen eğitimcisini, öğretmen adaylarına öğretim yapmasının yanı sıra, onlara rehberlik edip destekleyen, dolayısıyla öğretmen adaylarının yetkin bir öğretmen olarak gelişimini sağlayan kişi olarak tanımlamaktadır.

Tunca, Şahin, Oğuz ve Güner'e (2015) göre öğrenciler öğretim üyelerini rol model almaktadırlar ve bu durum dikkate alındığı zaman öğretmen yetiştirmeyi amaç edinmiş eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin özelliklerinin (geleceğin öğretmenlerini yetiştirerek gelecek nesilleri şekillendirmesi açısından) farklı alanlarda görev yapan öğretim üyelerinin özelliklerinden farklılaştığı görülmektedir. Çünkü öğretmen yetiştiren eğitimciler, öğretmen adaylarına öğretim ve rehberlik hizmeti sunmanın, onların gelişimini desteklemenin ve becerikli/yeterli öğretmenler olarak yetişmelerine katkı sağlamakla beraber, onlara gerek mesleki rol ve sorumlulukları ve kişisel özellikleriyle, gerekse de mesleki değerleri ve etik sorumluluklarıyla örnek olmalıdırlar.

Bütün gelişimin merkezine aldığımız insanın fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçları vardır. Fizyolojik ihtiyaçların giderilmesi canlılığın devamı için zorunludur. Psikolojik ihtiyaçların giderilmemesi canlılığı sona erdirmez fakat giderilmediğinde kişinin huzursuzluk ve gerginlik yaşamasına sebebiyet verebilir. Bunun sonucunda da kişinin yaşam kalitesi düşer. Glasser (2000), Seçim Teorisi'nde motivasyonun kaynağı olarak, beş temel ihtiyacın doyurulmuş olmasını göstermiş ve bireyin tercihlerinin ruhsal sağlığını doğrudan etkilediğini ve davranışlarını belirlediğini savunmuştur. Ayrıca

sevme ve ait olma duygusunun en temel ihtiyaç olarak diğer ihtiyaçları karşılamada başatlığını öne sürmüştür (Akt. Karaman, 2013).

Psikolojik ihtiyaçların giderilmesi bireyin hayatını daha anlamlı ve mutlu bir şekilde devam ettirmesini sağlar. Maslow temel fizyolojik gereksinimlerden başlayarak kendini gerçekleştirmeye kadar uzanan gereksinimleri bir piramit şeklinde göstermiştir ve basamaklar halinde yükselen bu gereksinimler piramidinde birey bulunduğu basamakta doyuma ulaştıktan sonra bir üst basamağa geçmektedir (Tuna, 2013, s.12). Ait olma ihtiyacı da bu psikolojik ihtiyaçlardan biridir. Maslow'un gereksinimler hiyerarşisine göre ait olma ve sevgi basamağından sonraki üst basamakta “değer, saygı, başarı” gelmektedir. Maslow'a göre birey bulunduğu basamakta doyuma ulaştıktan sonra bir üst basamağa geçmektedir. Öyleyse ait olma ihtiyacı karşılanamayan bireyin bir üst basamakta bulunan başarı ihtiyacını gidermede sorun yaşayacağı sonucuna ulaşılmaktadır.

Aidiyet alan yazını bir bütün olarak ele alındığında, aidiyet duygusunun bireyin temel ihtiyaçlarından birisi olduğu anlaşılmaktadır (Duru, 2015). İnsanlar ait olma ve bağımsız olma ihtiyaçları ile dünyaya gelir. Ait olma birliktelik, paylaşım, yardımlaşma, hizmet etme, arkadaşlıklar, dostluklar kurma, aile oluşturma, dernekler, gruplar içerisinde bulunma şeklinde kendini gösterir; kısaca bizim toplumsal yanımızı ifade eder. Bu ihtiyaç her normal bireyde mevcuttur (Cüceloğlu, 2006, s.1). Ait olma ihtiyacının tam olarak karşılanmadığı durumlar, bireyin davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Karaman'a (2013) göre, eğer birey kendini bulunduğu gruba ait hissetmiyorsa orada gerginlik yaşayabilir. Baumeister & Leary'ye (1995) göre kaygı, depresyon, keder, yalnızlık, ilişki sorunları vb. duygusal sorunların çoğu, insanların aidiyet gereksinimlerini karşılayamamasından kaynaklanmaktadır.

Bireyler yaşamları süresince aile, oyun grubu, meslek grubu, dernekler, şirketler gibi resmi veya gayri resmi birçok farklı sosyal grubun üyesi olmaktadır (Turhanoglu, 2013). Okul da bireylerin yaşamı boyunca önemli bir yer ve zaman tutan bir ortamdır. Akkök'e (1999, s.15) göre okul, öğrencilerin her yönüyle gelişimi için uygun fırsatları hazırlayan bir ortamdır. Öğrencinin eğitimi sırasında hissedeceği ait olma duygusu; onun, öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla, okul yöneticileriyle yani okul toplumuyla olan karşılıklı uyumunu, güvenini ve anlayışını arttıracaktır. Öğrencide daha fazlasını yapma isteğini uyandıracaktır. Okul toplumundaki öğrenci de kendini ait olduğunu hissettiği bu grupta etkili bir öğrenme süreci yaşayacak ve istenen ya da hedeflenen başarı düzeyine ulaşabilecektir.

Glasser'e (1999) göre okul; öğrencinin kendini okul sisteminin önemli bir üyesi olarak görmesine izin veriyorsa, değerli ve önemli hissetmesini sağlıyorsa, gereksinimlerini karşılıyorsa öğrencilerin kalite dünyasına girecektir. Yani, öğrencilerin kendilerini iyi hissetmelerini sağlayacaktır. Öğrenciler gereksinimlerinin karşılanacağını sezdiklerinde sıkı çalışmaya ve zor koşullara razı olabilirler.

Eğitim öğretim sürecinin istenen hedeflere ulaşabilmesi ve nitelikli öğrencilerin yetiştirilebilmesi için öğrencinin de bunu istemesi gerekmektedir. Öğrencinin bu sürece katılımını sağlayan faktörlerden biri de motivasyondur. Zeytinoğlu'na (2012) göre; öğrencilerini tanıyan üniversitelerin başarılı olacağı gerçeğinden hareketle; bilgiyi edinme ve kullanabilme merkezi olan üniversitelerin, öğrencilerin yükseköğretimden beklenti ve motivasyonlarını anlaması gerekmektedir. Fidan (1998, s.133) motivasyonu; insanlara topluca veya ferdi şekilde belli bir hedefi kabul ettirmek ve bu hedef yönünde çalışmalarda bulunmalarını sağlamak amacıyla farklı yollarla düşüncelerine (beyinlerine) ve duygularına (kalplerine) olumlu biçimde etkide bulunmaktır şeklinde tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle insanları amaçlarını gerçekleştirme yönünde bizzat çalıştırma değil, amaçların gerçekleşmesi için çalışma isteğinin oluşturulmasıdır. Akbaba (2006) motivasyonun, bireye enerji vererek, harekete geçmesi için istekli duruma gelmesinde etkili olduğundan, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli etkenlerden biri şeklinde karşımıza çıktığını dile getirmektedir. Başaran'a, (1984 s.207) göre bir iş görenin çalıştığı örgütten gidermek istediği ihtiyaçlar sadece fizyolojik ihtiyaçları değildir. Diğer ifadeyle bir iş gören sadece parayla, maddeyle alakalı ihtiyaçlar içerisinde bulunmamaktadır. Bir iş gören psikolojik ve sosyal gereksinimlerinin bir bölümünü de çalıştığı örgütten gidermek istemektedir (Akt. Ergül,2005).

Öğrencilerin bir kısmının derse, konuya veya karşılaşılan soruna çözüm bulmada istekli oldukları gözlenirken, bir taraftan da kimi öğrencilerin derslere karşı istekli olmadıkları, karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmada mücadele etme yerine daha çok kaçmayı tercih ettikleri görülmektedir ve öğrenciler arasındaki bu değişikliğin meydana gelmesine etki eden faktörlerin başında motivasyon gelmektedir (Akbaba, 2006). Motivasyon bütün etkenler içerisinde öğrenci performansını en çok etkileyen akademik katılım olarak da ifade edilmektedir. Mesela, yüksek motivasyona sahip bir öğrenci soru sorma, derslere ve etkinliklere katılım gibi akademik alandaki çalışmalarda daha başarılı olmaktadır. Motivasyondaki düşüklük ise okulda, öncelikle akademik başarının düşmesi ile kendini gösterir. Öğrencinin etkinliklerdeki dikkati azalır, aldığı notlarda düşüş

gözlenir ve ayrıca tavırlarında umursamazlık görülmeye başlar (Tahiroğlu ve Aktepe, 2015).

Öğretmenler öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımını arttırmayı, karşılaştıkları problemlerle mücadele edip çözüm yollarını üretmelerini sağlamayı ve başarılı olmalarını amaçlarlar. Öyleyse öğrencileri motive edebilecek şeyler hakkında bilgi sahibi olmak ve onları en iyi şekilde motive etmek öğrencinin okul başarısına olumlu yönde etkide bulunacaktır.

Dünyamızın gün geçtikçe küçülmesine rağmen eğitim alanındaki problemlerin gün geçtikçe büyüdüğü gerçeği herkes tarafından bilinmektedir. Ülkemizde de çoğu sosyal problemin altında eğitimin bulunduğu ve ne yazık ki bu problemlerin giderek daha da karmaşılaştığı görülmektedir. Bu durum eğitim ile ilgili kurum ve kişilerin konuya daha büyük bir hassasiyetle yaklaşmalarını zorunlu kılmıştır. (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu bağlamda öğretmen yetiştirmeyi amaç edinmiş olan üniversitelerin eğitim fakülteleri, nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için öğretmen adayı öğrencilere nitelikli akademik eğitim ile pedagojik formasyon bilgi ve becerisini kazandırmayı hedeflemektedir. Buna ulaşabilmek için de mesleki yeterliğe sahip öğretim elemanlarına, kendini bulunduğu kuruma ait hisseden ve akademik motivasyona sahip öğrencilere ihtiyaç olduğu dile getirilebilir. Bu bilgilerden hareketle araştırmanın problemi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

Problem Cümlesi: Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ait olma ve algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterlikleri, akademik motivasyonlarını hangi düzeyde yordamaktadır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ait olma ve algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterliklerinin, akademik motivasyonlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre; ait olma, algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterlikleri ve akademik motivasyonları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin; ait olma, algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterlikleri ve akademik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin; ait olma ve algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterlikleri, akademik motivasyonun “İçsel Motivasyon Bilme (İMBİ)” alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin; ait olma ve algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterlikleri, akademik motivasyonun “İçsel Motivasyon Başarma (İMBA)” alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin; ait olma ve algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterlikleri, akademik motivasyonun “İçsel Motivasyon Hareket (İMH)” alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
6. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin; ait olma ve algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterlikleri, akademik motivasyonun “Dışsal Motivasyon Tanınma (DMT)” alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
7. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin; ait olma ve algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterlikleri, akademik motivasyonun “Dışsal Motivasyon Kendini İspat (DMKİ)” alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
8. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin; ait olma ve algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterlikleri, akademik motivasyonun “Dışsal Motivasyon Düzenleme (DMD)” alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
9. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin; ait olma ve algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterlikleri, akademik motivasyonun “Motivasyonsuzluk (MS)” alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Üniversiteler genç ve yetişkin bireylerin devam ettiği, eğitim içeriği, sistemi, öğretim kadrosu ve öğrencilerinin yapısı itibarıyla diğer eğitim-öğretim kademelerinden farklı yapıya sahip bir kurumdur. Bozanoğlu (2004, s.84) tarafından özetle akademik çalışmalar amacıyla ihtiyaç duyulan enerjinin üretilmesi şeklinde tanımlanan akademik

motivasyon üniversitede öğrenim gören öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi açısından önem taşımaktadır. “Eğitim ve öğretimin temelinde motivasyon olduğu hemen hemen bütün eğitim çevrelerince bilinmektedir.” diyen Binbaşoğlu’na (1987) göre, güdü olmadan kişi hareket edemez ve hiçbir şey öğrenemez; öğrense de bu tür öğrenme zorla yapılan bir öğrenmedir, eğitsel bir değer taşımaz. Burada önemli bir sorun ortaya çıkıyor: Okulda öğrencileri nasıl güdüleyeceğiz? Öğrencilerin motivasyonlarını sağlayabilmek için onların motivasyonlarının yeterli düzeyde olup olmadığı ve motivasyonlarını olumsuz şekilde etkileyen sebeplerin neler olduğu incelemek, öğrencilerin hangi alanda motivasyon sorunu yaşadıkları hakkında bize ipuçları verebilir. Buradan hareketle de motivasyonsuzluk yaşanan alanlarda öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışmanlık yapmanın, eğitim-öğretim sürecini daha verimli hale getirebileceği düşünülebilir.

Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin günlük yaşamlarının büyük bir kısmı akademik çalışmalarla ve üniversitede geçmektedir. Zeytinoğlu’na (2012) göre, üniversite ve üniversite ortamından beklentiler öğrencilerin motivasyonunu; öğrencilerin motivasyonu da doğal olarak bu sürece ne kadar hazır olduklarını gösterir.

Yükseköğretimde kalitenin sağlanması için temel şartlardan biri öğrencilerinin isteklerine tam olarak cevap verebilmektir. İsteklere cevap verememek hayal kırıklığı ve başarısızlık olarak geri dönecek, bu durum ise istenen kaliteye ulaşılmasını engelleyecektir. Bu hususta öncelikli olarak yapılması gereken öğrencilerin beklentilerini ve motivasyonlarını belirleyebilmektir (Zeytinoğlu, 2012). Bulunduğu üniversitede eğitim görmekten memnun olan, orada bulunduğu ve geçirdiği zamandan mutlu olan öğrenciler daha iyi ve kaliteli bir eğitim öğretim hayatı yaşayabilmektedirler. Aksi durumlarda öğrenciler bulundukları üniversiteden memnun olmadıklarında ya da başka bir deyişle kendilerini o üniversiteye ait hissetmediklerinde eğitim-öğretimlerini aksatmakta, üniversite değiştirmekte ya da bir süre sonra bırakma eğilimi göstermektedirler. Bu yüzden üniversitenin amaçlarından birinin, öğrencilerde aidiyet duygusunu geliştirip, okula bağlılıklarını arttırmak olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin başarılarını, derslere olan ilgisini ve üniversiteye olan aidiyet duygularını etkileyen bir başka faktörde öğrencilerin algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterlikleridir. Öğrenciler gerek bilimsel anlamda gerekse kişisel anlamda yetersiz gördükleri öğretim elemanlarının derslerine karşı olan ilgilerini, motivasyonlarını yitirmekte ve bu da akademik başarılarını etkilemektedir. Bu yüzden gerek öğretim elemanlarının gerekse üniversitenin yapacağı çeşitli çalışmalarla

eksiklikleri ya da yanlış anlaşılımları ile ilgili bu sorunu önleyecek ve/veya giderecek önlemler alması gerektiği düşünülebilir. Kavcar'a (2002) göre, öğretmen bir eğitim sistemindeki en önemli öğedir. İyi eğitimi iyi öğretmenler, nitelikli öğretimi de nitelikli öğretmenler yapar. Bu yüzden, "Bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir." denilebilir. İyi öğretmen yetiştirebilmek için eğitim fakültelerinde eğitim veren öğretim elemanları üzerinde de sıkı bir şekilde durmak gerekir. Zira, "Öğretmen yetiştiren öğretmen tipi" büyük önem arz etmektedir.

Öğretme işi evrenseldir. Çevremize baktığımız zaman ebeveynlerin çocuklarına, ustaların çıraklarına, eski çalışanların yeni başlayanlara, öğretmenlerin öğrencilerine bir şeyler öğretme çabası içinde olduğunu görürüz. Yalnız şuna dikkat etmeliyiz ki öğretme bir birey tarafından gerçekleştirilirken öğrenme başka bir bireyde meydana gelir. Bu yüzden öğrenim sürecinin etkili olabilmesi öğreten ve öğrenen arasındaki sağlıklı iletişime bağlıdır. Öğretmen karşısındaki bireye sadece bilgi aktarmanın dışında ona tutum ve davranışlarıyla da etki etmektedir. Öğrenci öğretmen tarafından yanlış anlaşıldığını, hor görüldüğünü, kenara itildiğini hissederse sıkıntı başlar, öğrenme süreci sekteye uğrar ve öğrenci tarafından öğrenmeye karşı direnç ortaya çıkabilir. İşte burada öğretmenin nitelikleri devreye girer.

Türkiye'de öğretmen eğitiminin hedefi, bütün çocukların nitelikli öğretmenler tarafından yetiştirilebilmesidir. Öğretmenlik özel bilgi, beceri ve ilgi isteyen, önemli bir meslektir ve eğitim bilim formasyonu almayan hiçbir kimse öğretmen olmamalıdır (Sönmez, 1994, s.108). Bu amaçla 1992 yılıyla birlikte sınıf öğretmenliği eğitim programları iki yıllıkta dört yıllık programlar haline dönüşmüş ve yalnızca eğitim fakültesi mezunları öğretmen olabilir duruma gelmiştir. Buna ek olarak günümüze gelindiğinde bu eğitim fakültelerinden mezun olabilmenin yanı sıra devlet okullarında çalışacak öğretmenlerin daha nitelikli olarak seçilebilmesi amacıyla yeterlilik sınavını geçme şartı getirilmiştir. 1994 yılında 34 olan eğitim fakültesi sayısı, 1999 yılında 51'e yükselmiştir. (YÖK Yayınları, 1999). Okuyan nüfusun artışına paralel olarak okullarda görev yapacak öğretmen ihtiyacı da artış göstermektedir. Öğretmen ihtiyacını karşılama görevi üniversitelerde olduğu için fakültelerin ve görevli öğretim elemanlarının sayıları da değişiklik göstermiştir. Günümüz itibarıyla Yükseköğretim Kurulu'nun sayfasından sorgulama yapıldığında 74'ü devlet üniversitelerinde 13 tanesi de vakıf üniversitelerinde olmak üzere toplam 87 tane Eğitim Fakültesi bulunduğu; ayrıca Lisans Eğitimi Veren Yükseköğretim Programlarında 4628 Erkek, 4328 Kadın olmak üzere toplam 8956 Öğretim Elemanının Eğitim Fakültelerinde nitelikli öğretmen yetiştirmek

için çalıştığı görülmektedir (<https://istatistik.yok.gov.tr>).

Nitelikli öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan eğitim fakültelerinin, problemlerin kaynağını bildiğinde buna göre çözüm yollarını üretmesi de kolay olacaktır. Bu çözüm yollarının hayata geçirilmesi de etkili ve verimli bir eğitimin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Bu sebepten ötürü bu çalışma, gelecek kuşakları yetiştirecek olan öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin hangi boyutlarda yoğunlaştığının saptanması, motivasyonlarına etki eden faktörlerin neler olduğunun bilinmesi, olumsuzluklar varsa bunların ortadan kaldırılması ve/veya bunlara yönelik önlemlerin alınabilmesi için yetkililere rehberlik etmesi ve yapılacak ya da yapılması düşünülen sonraki çalışmalara ışık tutması bakımından önem teşkil etmektedir.

Literatürde ait olma, öğretim elemanlarının mesleki yeterlikleri ve akademik motivasyon ile ilgili çeşitli araştırmalar mevcuttur. Ancak akademik motivasyon, ait olma ve öğretim elemanları mesleki yeterliklerinin bir arada incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Böyle ya da benzeri bir araştırmanın yapılmamış olması da bu araştırma açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları bu konu üzerine yapılacak olan sonraki araştırmalar için diğer araştırmacılara ipucu olabilecek bilgiler sağlayabilir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencileri soruları samimiyetle ve tarafsız bir şekilde cevaplamışlardır.
2. Araştırmada örneklem seçilmeyip evrenin tamamına ulaşılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı süresinde, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenimlerine devam eden öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “Ait Olma Ölçeği”, “Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlik Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Motivasyon: İnsanları herhangi bir hedefe doğru harekete geçirebilecek,

hareketi istenilen amaca yönlendirebilecek ve onu sürekli kılabilecek özellikler taşıyan güce motivasyon denir (Taşdemir,2013, s.1).

İçsel Motivasyon: Bir etkinliği yalnızca zevk alma ve tatmin olma amacıyla sürdürme dürtüsüdür (Karagüven, 2012, s.2601).

Dışsal Motivasyon: Bir etkinliği zorunluluk olmadan veya bir amaca ulaşmak için araç olarak sürdürme dürtüsüdür (Karagüven, 2012, s.2601).

Motivasyonsuzluk: Bir etkinliği davranışları ile etkinlik arasında olası bir ilişki kuramama sebebiyle devam ettirme istek ya da dürtüsünün bulunmamasıdır (Karagüven, 2012, 2601)

Akademik Motivasyon: Akademik çalışmalar için gereken enerjinin üretilmesidir (Bozanoğlu, 2004, s.84).

Ait Olma: Bireyin dünyaya gelişiyile birlikte yaşamaya başladığı eksikliklerinin yarattığı muhtaçlık nedeniyle, çevresindekilere olan ihtiyacının doğurduğu, kendisini başkalarına yönelten bağlanma duygusudur (Koçyiğit, 2014, s.14).

Okula Ait Olma: Okulun hedeflerine ve değerlerine inanma, kabullenme, okul adına çaba göstermeye isteklilik ve okulun bir üyesi olmaktan gurur duyma olarak kendini gösterir (Töremen,2002, s.565).

Mesleki Yeterlik: Mesleki açıdan bir mesleğin başarılı bir şekilde yapılabilmesi için sahip olunması gereken özellikleri ifade etmektedir (Şişman, 2002, s.8).

Yordamak: Bilinen veya gözlenen durumlardan yola çıkarak bilinmeyen veya gözlenmeyen durumlar hakkında tahminde, kestirimde bulunmaktır (www.tdk.gov.tr).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde motivasyon, öğretim elemanları mesleki yeterlikleri ve ait olma ile ilgili kuramsal çerçeve ve bu konularla ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar hakkında bilgiler yer almaktadır.

2.1.Motivasyon ve Akademik Motivasyon

Ertürk (1972, s.12) eğitimi, bireyin davranışında, kendi yaşantısı aracılığıyla kasıtlı bir şekilde istendik yönde değişim gerçekleştirme olarak; Fidan (2012, s.4) ise, en genel anlamıyla eğitimi, insanların belirli amaçlar doğrultusunda yetiştirildiği bir süreç şeklinde tanımlamaktadır. Doğumundan ölümüne dek bu eğitim süreci içerisinde olan insanın eğitime olan ilgi ve isteği farklı nedenlerden ötürü değişiklik gösterebilmektedir.

Günümüzde artık bireyler öğrenci olarak okula adımlarını attıkları andan mezun olana ve hatta bir işe girene ve bu işte yükselip emekli olana kadar çeşitli sınavlardan geçmektedirler. Bireylerin almış oldukları eğitim de bu sınav sonuçlarına yani akademik başarılarına göre ölçülmektedir. Bu da akademik başarıyı etkileyen sebeplerin bilinmesini önemli hale getirmektedir.

Richardson, Abraham & Bond (2012) tarafından 1997-2010 seneleri aralığında İngilizce olarak hazırlanan 7167 makale incelenerek üniversitede eğitim gören öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmış; kişilik özellikleri, öz düzenleyici öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve psikososyal etkilerin yanında motivasyon faktörleri de akademik başarıyı etkileyen faktörler olarak belirlenmiştir.

Ryan & Deci'ye (2000, s.54) göre motivasyon, bir şeyler yapabilmek amacıyla harekete geçmek şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca harekete geçmek amacıyla herhangi bir motivasyon veya ilham taşımayan bireyleri motivasyonsuz olarak, enerjik veya harekete geçmiş kişileri de motive olmuş şeklinde nitelendirmektedirler. Dils (1998) ise motivasyonu, genellikle bir kişiyi ya da organizmayı hareket etmeye veya tepki vermeye yönlendiren "kuvvet, uyarıcı veya etki" olarak tanımlamaktadır. Cüceloğlu'na (1996, s.229) göre güdü (motivasyon) istek, arzu, ihtiyaç, dürtü ve alakaları içeren genel bir kavramdır. Güdü organizmayı uyarır, onu harekete geçirir,

onun davranışını belli bir hedefe yönlendirir. GÜDÜ, insanın yaşamak, mutlu olmak için doyurmak zorunda olduğu gereksinimleridir (Başaran, 1998, s.16). Peklaj-Levpušček'e (2006, s.157) göre motivasyon, belirli bir dersteki herhangi bir çalışmanın başlangıç noktasıdır, öğrencilerin etkinliklerini yönlendirir ve onların okul yılları boyunca yapması gereken çalışmaları sürdürmelerine yardımcı olur. Yaman ve Dede'ye (2007) göre öğrenmenin anahtar kavramlarından birisi motivasyondur ve bu nedenle, öğretim ortamlarında motivasyon faktörüne dikkat edilmesi gerekir.

Ortalama zekâ seviyesindeki öğrencilerden beklenen derecede ve yine onlardan kimilerinin ise kendi yaşları derecesinde dahi başarıya ulaşamaması, zekâ haricinde başarıya etki edebilecek farklı etmenlerin de olduğunu akla getirmektedir. Zekâ etmeni göz ardı edildiğinde, geriye kalanlar içerisinde güdülenme başı çekmektedir (Bozanoğlu, 2005).

Motivasyon, öğrencinin ilgisini ve merakını tetikleyen, öğrenciyi ders içerisinde etkin bir katılım sürecine sokarak yapıcı, yaratıcı ve faydalı öğrenciler olmalarını sağlayan en önemli etmenlerden birisidir. Bilhassa eğitim fakülteleri bünyesinde eğitim gören bireylerin ileride niteliği yüksek birer öğretmen haline gelebilmeleri için yüksek bir motivasyon düzeyinde bulunmaları gereklidir (Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Motivasyon ile öğrenme performansı arasındaki ilişkinin döngüsel şekilde olduğunu söyleyen Schumann (2004, s. 264), bu döngüsel ilişkiyi şu şekilde ifade etmektedir: "Pozitif duygular (motivasyon), bilişsel süreci olumlu yönde etkiler; bilişsel süreç yeni bilgiye ulaştırır ve öğrenilen yeni bilgi de pozitif duyguları (motivasyon) güçlendirir" (Akt. Çam, Serindağ ve İşigüzel, 2010). Motivasyon, öğrencilerin okula devamlılığı, ders çalışma yöntemleri ve akademik başarıları gibi çeşitli değişkenlerle ilişkili bir kavramdır. Akademik motivasyon, üniversite çalışmalarına karar verme ve devam ettirme motivasyonu olarak anlaşılabilir (Wilkesmann, Fischer & Virgillito, 2012, s.2).

Öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları zorluklardan biri de hiç şüphesiz ki güdülenme sorunudur. Farklı tanımlara karşın güdülenme, öğretmenlerin karşı karşıya olduğu zorlukların ilk sıralarında yer almaktadır. Özellikle öğrenim hayatlarında belirli aşamalar kaydetmiş öğrencilerin güdülenmesinde fark edilir bir gerilemeden söz edilebileceğini göz önünde bulunduracak olursak, genç yetişkinlerin oluşturduğu bir öğrenci kümesi ile çalışmanın zorlukları yadsınamaz (Özsöz, 2007).

Okul, öğrencilerin öğrenim görmesi amacıyla uygun fırsatların oluşturulduğu temel ortamlardan birisidir. Okul ortamında öğrencileri, öğrenmeye yönelik güdülemek de öğretmenlerin sorumluluklarından bir tanesidir ve bu yüzden motivasyon eğitim

alanında birçok defa araştırılmıştır. Deci & Ryan'a (1985) göre gerçekten de birçok araştırma merak, sebat, öğrenme ve performans gibi çeşitli çıktılar ile motivasyon arasında ilişki bulunduğunu göstermiştir (akt. Vallerand et al. 1992). Ayrıca Boyd (2002) ile Gottfried, Fleming & Gottfried (2001) yaptıkları çalışmalarında akademik motivasyonu yüksek olan öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya ulaştıklarını tespit etmişlerdir.

Motivasyon ve eğitim ile ilişkili olarak yurt içinde (Akbaba, 2006; Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014; Dede ve Yaman, 2008; Eryılmaz, 2013; Eymur ve Geban, 2011; Gürşimşek, 2002; Karaköse ve Kocabaş, 2006; Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz, 2009; Özgüngör ve Kapıkıran, 2008; Uyulgan ve Akkuzu, 2014; Ünal, 2013; Yaman ve Dede, 2007) ve yurt dışında yapılmış çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Gottfried, 2001; Holland & Piper, 2014; Karsenti & Thibert, 1995; Komarraju, Swanson & Nadler, 2014; Richardson, Abraham & Bond ; Stolk & Harary, 2014; Vallerand & Bissonnette, 1992; Wilkesmann, Uwe, Fischer, Heike, Virgillito & Alfredo, 2012); ayrıca yine birçok araştırma (Aktan, 2012; Alemdağ, Öncü ve Yılmaz 2014; Arıcı, 2007; Boyd ,2002; Eymur ve Geban, 2011; Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; İflazoğlu ve Tüm kaya, 2008; Karsenti & Thibert, 1995; Peklaj, Cirila, Levpušček & Melita, 2006; Yazıcı ve Altun, 2013) akademik motivasyonun öğrenci başarısında etkili bir faktör olduğunu göstermektedir.

Yurt içinde akademik motivasyon ile ilgili olarak bazı araştırmacılar belirli bir derse ya da konuya yönelmişlerdir (Arıcı, 2007; Aydın, Sündüs Yerdelen, Gürbüz oğlu Yalmancı ve Göksu,2014; Çam, Serindağ ve İşigüzel, 2010; Eymur ve Geban, 2011; Gençay ve Gençay, 2007; İnel Ekici, Kaya ve Mutlu, 2014; Mehdiyev, Usta ve Uğurlu, 2016; Özevin, 2006; Uzun ve Keleş, 2010; Yaman ve Dede, 2007; Yenice, Saydam ve Telli, 2012).Yine bir çok çalışma öğretmen adaylarıyla ve lisans üstü öğrencileriyle yapılmıştır (Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014; Eğmir, Ödemiş, Bayar, Bayar ve Kayır, 2013; Eymur ve Geban 2011; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013).

Güdülenme düzeyleri yüksek olan bireyler okul yaşantıları boyunca yapması gereken çalışmaları gerçekleştirirken başarılı bir süreç geçirmektedirler. Bundan dolayı araştırmacıların birçoğu öğrenenlerin ders içi etkinliklerdeki motivasyonlarına karşılık olarak akademik motivasyon tabirini kullanmıştır. Ayrıca motivasyon tarzlarını belirleyebilmek için de ölçekler geliştirmiştir. Gottfried (1986), Pelletier vd (1995), Bozanoğlu (2004), Tuan, Chin & Shieh (2005), Glynn & Koballa (2006), (Aydın, Sündüs Yerdelen, Gürbüz oğlu Yalmancı ve Göksu, 2014).

Colengelo (1997) yapmış olduğu çalışmada, motivasyon seviyesi yüksek olan kişinin; akademik hayatı süresince gerekli olan sorumluluklarını (sınavlara hazırlık, proje gerçekleştirme, ödev yapma vb.) gerçekleştirirken daha başarılı bir süreç yaşayabildiğini, akademik açıdan motivasyon noksanlığı durumundaysa, karşılaşılan zorluklarda çabuk pes etme, sabırsız olma, sebatsızlık, yaptığı işten zevk almama gibi uyumsuz akademik davranışlar sergileyebileceğini ortaya koymuştur (Akt. Aydoğan ve Baş, 2016). Öğrencilerin bilgi edinmek için istek duymaları ve motivasyonları öğrenme sürecinde aktif rol oynamaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyon düzeyinin bilinmesi eğitimcilere önemli bir ipucu sağlar (Güllerci ve Oflaz, 2010). Öğrencilerin okuldaki performanslarını etkileyen faktörler içerisindeki en etkili faktörlerden biri motivasyondur (Francis ve ark., 2004). Ayrıca yapılan bazı çalışmalar sonucunda (Fortier, Vallerand & Guay, 1995; Khalila, 2015; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose & Senécal, 2007; Singh, Granville & Dika, 2002; Wentzel & Wigfield, 1998) görülmektedir ki; akademik motivasyon öğrencilerin akademik başarı ve performansları üzerinde olumlu etkilere sahiptir.

Bireylerin davranışları üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğu görülen güdüsel etkenlerin, öğrenme-öğretme süreçlerinde de önemli rol oynadığı yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur (Erişti, 2014). Akbaba'ya (2006, s.348) göre, öğrenme motivasyonu, öğrencinin, öğrenme faaliyetlerini anlamlı ve değerli görmesi, öğrenme faaliyetlerinden yararlanması şeklinde tarif edilmektedir. Motivasyonun yetersiz olması durumu genellikle ders çalışma isteğinin azalmasına ve eğitim ile alakasız faaliyetlerle (arkadaşlarla vakit geçirme, telefon görüşmeleri, televizyon seyretme gibi) ilgilenmeye sebep olmaktadır. Böyle bir öğrenciye de ders çalışmak, can sıkıcı bir işe dönüşebilmektedir. Uzbaş (2009) tarafından okullarda saldırganlık ve şiddet üzerine yapılan bir çalışmada öğrencilerde görülen akademik problemlerin başında motivasyon, okulda başarısızlık, sınav kaygısı, verimsiz çalışma teknikleri ve zaman yönetimi gibi etkenler sıralanmıştır.

Karataş ve Erden (2012), öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörlerin tespit edilerek gerekli önlemlerin alınmasının ve bilhassa öğrenme ve öğretme sürecinin daha etkili ve yeterli hale gelmesinin öğrencilerin başarı seviyelerinin yükselmesi için nispeten önemli olacağını dile getirmektedirler. Buna paralel olarak Marchant, Paulson & Rothlisberg (2001), yaptıkları araştırmalarında; öğrencilerin kendilerinde hissettikleri güven duygusunun ve motivasyonlarının, akademik başarıları açısından önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Başiskele Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde

okul Psikolojik Danışma Servisi tarafından 2012-2013 eğitim öğretim yılında farklı sınıflarda okuyan 440 öğrenci ile başarısızlığın nedenlerinin belirlenmesi için anket çalışması yapılmıştır. Yapılan çalışmada “Kişisel nedenlerden kaynaklanan nedenler” bölümünde “Başaramayacağım derslere çalışmak istemediğimden” en çok işaretlenen maddeler arasında yer almıştır (Ateş, 2012). Bu da bize öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının, kendilerine güven ve motivasyonlarının düşük olmasının akademik başarısızlık ile olan ilişkisini göstermektedir. Aynı şekilde Ünal’ın (2013), lisede eğitim gören öğrencilerin akademik güdüleme düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması üzerine yaptığı araştırma sonucunda; özyeterlik değişkeninin lisede eğitim gören öğrencilerin akademik motivasyonlarının en güçlü yordayıcısı olarak ortaya çıktığı ve bu öğrencilerin özyeterlik seviyeleri ile akademik motivasyon seviyeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde motivasyonu açıklamaya yönelik çeşitli kuram ve yaklaşımlar görülmektedir. Sosyal Bilişsel Kuram (Bandura, 1977), Beklenti-Değer Kuramı (Eccles ve et al., 1987), Başarı Motivasyonları Kuramı (Atkinson, 1964), Yükleme Kuramı (Weiner, 1986), Başarı Yönelimleri Kuramları (Muraya, Elliot & Freidman, 2012), Güdül’ün (2015) yapmış olduğu çalışmasında değindiği başlıca kuramlardır. Ayrıca öz-belirleme teorisi Deci & Ryan (1985) tarafından ortaya konulmuş ve farklı öz-belirleme seviyelerini yansıtan farklı motivasyon çeşitleri olduğu ileri sürülmüştür (Akt. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013).

Motivasyon doğrudan değil, dolaylı yoldan belirli davranış dizgilerinin analiz edilmesiyle gözlenebilen bir yapı olduğu için içeriğinin anlaşılabilmesi amacıyla farklı teorik yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Motivasyon kendi içerisinde değişik alt yapılar tarafından oluşturulduğundan dolayı her bir teorik yaklaşım motivasyonun farklı bir boyutuna açıklama getirmiştir (Aktan, 2012). Öz belirleme teorisi (Self-determination theory- SDT) ne göre, motivasyonu anlayabilmek için yetkinlik, özerklik ve sosyal ilişkiler için doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçların dikkate alınması gerekir. Bu ihtiyaçların kısıtlanması sonucu motivasyon zayıflar, performans düşer ve psikolojik iyi olma hali zayıflar (Deci-Ryan, 2000/2, s.227). İnsanların ihtiyaçları ile çevrenin etkileşimi sonucunda üç değişik motivasyon çeşidi meydana gelir. İçsel motivasyon; yapılan etkinliği yalnızca zevk almak ve tatmin olmak amacıyla devam ettirme dürtüsü, dışsal motivasyon; etkinliği zorunluluk olmadan ya da bir hedefe ulaşmak için araç olarak devam ettirme dürtüsü ve motivasyonsuzluk ise etkinliği davranışları ile yapılan etkinlik arasında olası bir bağ kurulamaması sebebiyle devam etmeye istek ya da dür-

tüsünün bulunmamasıdır (Karagüven, 2012). İçsel motivasyona ve dışsal motivasyona sebep olan kaynaklar insanların davranışlarını birlikte ya da ayrı ayrı olarak etkileyebilmektedirler. Gündül'e (2015) göre öz belirleme kuramı eğitimde önemli bir kavram olan motivasyonla ilgili ayrıntılı bir açıklama getirmekte ve akademik motivasyonu davranışın sebeplerine dayanarak açıklamaktadır.

Çalışmalarda da görüldüğü üzere öğrencilerin akademik performansını arttırmak için motivasyonun anlaşılması, öğrencinin motivasyonunu nelerin arttırdığının ya da nelerin engellendiğinin doğru şekilde saptanması ve bu sorunların giderilmeye çalışılması ihtiyaç duyulan akademik motivasyon ve başarının sağlanması için çözüm olabilir. Bu nedenlerden ötürü araştırmacıların eğitim alanında motivasyon konusuyla neden ilgilendikleri rahatlıkla anlaşılabilir.

2.2.Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri:

Toplumdaki her kişinin; hayatını devam ettirmek, toplumsal üyelik vazifelerini gerçekleştirmek ve toplum içerisinde kendine bir konum bulmak amacıyla gerekli davranışları öğrenmesi gereklidir. Bireyler bu davranışları öğrenebilmek amacıyla toplum içerisinde bunları bilen diğer bireylere başvurur. Toplum ile birey arasındaki karşılıklı istek ve beklentilerin davranış haline dönüştürülerek gerçekleştirilebilmesi amacıyla, üyeler, hedeflerine uygun şekilde eğitim almayı isterler. Toplumun eğitim gereksinmesini karşılayan toplumsal birimlere değişik adlar verilse bile genel olarak okul niteliğindedir (Başaran, 1996).

İçinde bulunduğumuz çağ sürekli gelişmekte ve değişmektedir. Atıcı'ya (2014) göre, bir ülkenin gelişimi, öğretmenlerin niteliğine, eğitim amaçlı kullanılan araç gereçlerine, eğitim programlarına, öğretim yöntem ve tekniklerine, güncel kütüphanelerine ve iyi geliştirilmiş müfredatına bağlıdır. İnsan kaynaklarının yönetiminde son zamanlarda yaşanan gelişmeler örgütlerdeki başarının teknolojik kaynakları geliştirmekten ziyade insan kaynaklarının geliştirilmesiyle ilgili olduğunu göstermektedir. Sözer'e (1989) göre öğretmenlerini modern yaşamın ihtiyaçlarına göre en iyi, en kaliteli şekilde eğiten ve geliştiren bir toplum, kendi yarınlarını meydana getiren genç nesilleri de eğitimleri açısından garanti altına almış demektir.

Eğitim aynı bir tümce gibi öznesi, nesnesi, tümleci ve yüklemi olan sistem ya da yapıdır. Yöneticiler, öğretmenler, ebeveynler, öğrenciler; geçmiş, bugün, gelecek; okul, aile, toplum; ders kitapları, programlar ve teknolojik araç ve gereçler gibi çok sayıda

ögeyi içeren bir sistemdir. Öğretmen de eğitimdeki en temel ögedir. Bunun sebebi de öğretmenin eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısı olmasıdır (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2017, s.18).

Görüldüğü üzere başarılı bir eğitim sisteminin başlıca öğelerinden biri öğretmendir. Eğitimin kalitesi ve niteliği de öğretmenin niteliklerine göre şekillenecektir. Mustafa Kemal Atatürk, “Öğretmenler, yeni nesil sizlerin eseri olacaktır.” sözüyle öğretmenlerin, insanların ve toplumun gelişiminde ne kadar önemli bir rol üstlendiklerini ifade etmektedir. “İnsan eğitime ihtiyaç duyan tek varlıktır” diyen Kant (2016, s.31), hayvanların her şeyi içgüdüleriyle yaptığını fakat insanların doğal yeteneklerini ve neler yapabileceklerini bir neslin bir sonraki nesli eğitmesi yöntemiyle gerçekleştirdiğini dile getirmektedir. Unutulmamalıdır ki bir ülkenin başarısı ve kalkınmışlığı o ülkedeki kişilerin, dolaylı olarak da toplumun iyi eğitilmişliğiyle doğru orantılıdır (Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2008).

Öğretmenler modern toplumun gereksinimleri yönünde; araştırabilen, sorgulayabilen, teknolojiyi kullanabilen, aklından geçenleri rahatlıkla anlatabilen, problem çözen, kritik düşünen, öğrenmeyi öğrenen, bilgi üreten, yaratıcı, esnek gibi özellik ve yeterlikleri taşımalıdır.

Öğretmen sınıf içerisinde yaşatmak istediği değerleri; kıyafetine, sözlerine, yüz ifadesine ve ses tonuna yansıtmaya dikkat eder. Sözleriyle, bakışlarıyla, yürüyüşüyle, duruşuyla, hal ve hareketleriyle öğrencisinin hayatında tanıklık yapar. Yalnızca sınıf içerisinde değil, okul koridorlarında yürürken öğrencisini fark edip etmemesiyle, ona gülümseyip gülümsememesiyle, günaydın deyip dememesiyle, yüzünün ve gözlerinin ışıltılı olup olmamasıyla sürekli tanıklık yapar. Öğretmen olan ile öğretmenlik yapan arasındaki fark buradadır (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2017, s.101).

“Nasıl bir eğitim” sorusuna verilecek cevap “nasıl bir öğretmen” sorusuna verilecek cevapta saklıdır (Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016). Belki de yüzyıllardan beri insanlar “Öğretmen kimdir?”, “Hangi özelliklere sahip olmalıdır?”, “Nasıl yetiştirilmelidir?”, “Öğretmenlik bir meslek midir?”, “Öğretmenlik bir sanat mıdır? Yoksa sanat yönü de olan, bilimsel temellere dayalı bir davranış değiştirme mühendisliği midir?” şeklindeki sorulara cevap bulmaya çalışmışlardır (Senemoğlu, 2001). Lemlech (1995, s.20), öğretmenlerden beklenen rol ve görevleri şöyle ifade etmektedir (Akt. Saylan ve Uyangör, 1998):

1. Okulun başarısını belirlemek amacıyla velilerle, çalışanlarla ve yöneticilerle iş birliği yapma.
2. Yeni yöntemlerle çalışma sorumluluğu alarak okulda mesleki kültür meydana getirmeye yardımcı olma.
3. İş arkadaşlarına mesleki danışmanlık yapma, uzmanlığı paylaşma ve mesleki ilişkileri geliştirme.
4. Eğitimciler grubunu yönetmek ve gruplara katılmak amacıyla grup süreci becerilerini geliştirme.
5. Okulun hedeflerine ulaşması için etkili planlar geliştirmeye yardımcı olma.
6. Disiplinler arası bağları kullanan yeni program ve öğretim yaklaşımları oluşturma.
7. İş arkadaşlarının öğretim repertuarını genişletmelerine yardımcı olan iş gören gelişim sınıflarını yönetme.
8. Zümre çalışmaları ile göreve yeni başlayan öğretmenleri eğitme. Program ve öğretim yaklaşımları konusunda iş arkadaşlarıyla tam bir iletişim içerisinde bulunma.
9. Farklı ve yansıtıcı düşünme; okulda ve sınıfta düzenleme ve yönetim yapılarıyla ilgili konuşmaya istekli olma.
10. Arkadaşlarına ve öğrencilere özgür çalışan ve öğrenen olmada yardımcı olma.
11. Farklı uygulamalar başlatma. Her zaman eğitim ve öğretimle ilgili ne yapıldığı, neler önerildiği ile ilgili sorular sorma, araştırmaya katılma. Düşünce ve davranışta cesur olma ve liderlik rollerini üstlenmeyi kabul etme.

Öğretmenin taşıdığı değerler toplumun geleceğini ve kaderini belirler diyen Cüceloğlu ve Erdoğan (2017, s.115) bir öğretmende bulunması gereken on üç değeri şöyle sıralamıştır. Hakikat saygısı ve sevgisi; sınırlar ve sorumluluk bilinci, şevkle gayret etmek; sevgi; güven; hizmet etme bilinci; teşekkür etmek, şükür duygusu; iç huzuru; denge; empati; adil olmak; dürüstlük ve iş birliği.

Senemoğlu (2001), Türkiye’de ilk deneysel çalışma özelliği taşıyan, öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlilikleri isimli çalışmasında “Deneyimli ve başarılı öğretmen”, “Deneyimli öğretmen”, “Yeni ve başarılı olabilecek öğretmen adayı”, “Alanında uzman fakat öğretmenlik formasyonu ve deneyimi olmayan kişi” olmak

üzere gruplandırılmış öğretmenlerin; öğrencilerin öğrenme, güdülenme, sınıfta adaleti, sınıf yönetimini sağlama davranışlarını ve yeterliklerini öğrencilerin ifadelerine göre belirlemek ve bunlarla ilgili olarak Türk ve Amerikalı öğrencilerin ifadeleri arasında karşılaştırmalar yapmayı amaçlamıştır. İlk olarak öğrencilerden bugüne kadar tanıdıkları öğretmenlere dayanarak iyi bir öğretmenin nasıl olması gerektiğinin cevaplarını veri toplama araçları ile toplamış, daha sonra dört farklı öğretmen tipi kullanarak dört hafta süreyle sadece hafta sonları olmak üzere ders aşamasına geçmiştir. Süreç sonunda öğrencilerden öğretmenlerle ilgili yorumları toplanmıştır. “Deneyimli ve Başarılı” grup içerisindeki öğretmenler, konu hakkında yeterli bilgiye sahip ve öğrencilerin en etkili şekilde öğrenmesini sağlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin öğrenmesini sağlamaya yönelik olarak başarılı bir öğretmende aranan özelliklerle büyük oranda benzerlikler göstermektedirler. Öğrencilerin iyi bir öğretmende aradıkları özelliklerle, “sadece deneyimli” öğretmenlerde gözledikleri özellikler arasında hem benzerlikler hem de farklar gözlenmektedir. “Yeni ve başarılı olmaya aday” öğretmenlerin o güne kadar karşılaştıkları “en iyi öğretmen”e benzer taraflarının daha çok olduğunu, farklılıkların ise az olduğunu göstermektedir. “Alanında uzman fakat öğretmenlik formasyonu ve deneyimi olmayan öğretmen” lere ilişkin öğrenci ifadeleri, bu kişilerin öğrencilerin anlaması için çaba harcadıklarını, ancak öğrenmenin nasıl sağlanacağını, diğer bir deyişle öğretmeyi bilemedikleri için öğrencilerin konuyu anlamasını sağlayamadıklarını göstermektedir. Görüldüğü üzere bir öğretmende mutlaka bulunması gerekli mesleki yeterliklerin yokluğu, konu alanını çok iyi bilen kişilerin, öğrencilerin iyi öğrenmesini sağlayamayacağına ilişkin görüşleri destekleyici niteliktedir.

Çetin’ e (2001) göre, günümüz literatürüne bakıldığında alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu özelliklere sahip olan öğretmen, sevgi, saygı, hoşgörü, iş birliği gibi özelliklere de sahip olduğunda öğrencilerle daha iyi iletişim kurabilir ve öğrenim sürecini daha etkili yönetebilir.

Öğretmenlerin sahip olması beklenen bu özellikler çoğaltılabilir. Bu özelliklere sahip olan ve bunları eğitim sürecinde öğrencilerine yansıtabilen, aktarabilen öğretmenler öğrencilerinin gelişimlerine olumlu bir etki sağlayacaklardır.

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlik veya özelliklerin neler olması gerektiği, bu özellik ve yeterliklere hangi ölçüde sahip olmaları gerektiği ya da öğretmenlik mesleğine ait genel yeterliklerin nasıl öğrenileceği ve geliştirileceği, epey

geniş konulardır (Gelen ve Özer, 2008). Diğer birçok meslek dalında olduğu şekilde öğretmenlik mesleğinde de belirli eğitim kurumlarından geçme, diploma sahibi olma zorunluluğu bulunmaktadır. Günümüzde öğretmenlik, özel uzmanlık bilgi ve becerisini gerektiren bir meslek olarak kabul edilmekte ve aynı zamanda kutsal bir meslek olarak görülmektedir (Şişman ve Acat, 2003). Günümüz öğretmeni yalnızca bilgiyi aktaran veya taklit edilecek bir model olmanın ötesinde, etkili öğrenmenin farklı yollarla oluştuğunu; farklı öğrencilerin farklı öğrenme yolları seçtiğini; birey olarak öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alındığında öğrenmenin gerçekleştiğini bilen ve öğretme-öğrenme ortamlarını, bu özellikleri dikkate alarak düzenleyen ve öğrenmeye yol gösteren kişidir (Senemoğlu,1994).

Günümüzde öğretmenlik mesleği mesleki yeterlik, üniversitelerin dört yıllık eğitim fakültesi diploması ve formasyon bilgisi gerektiren profesyonel bir meslek özelliğine sahiptir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde öğretmenlik, “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” biçiminde tarif edilmektedir.

İnsanlarla olan ilişkileri açısından öğretmenlik, geniş bir insan kitlesiyle ilişki ve etkileşim içerisinde icra edilen bir meslek olması sebebiyle diğer çoğu meslekten farklılık göstermektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). İlköğretim seviyesinde alınan bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar, bireyin ilerideki yaşamı üzerinde epeyce etkiye sahiptir. Bu seviyedeki öğrencilerin eğitiminin önemli bir kısmını üstlenen sınıf öğretmenlerinin ve niteliklerinin önemi ise yadsınamaz (Pehlivan Baykara, 2008). Merkezinde insan olan öğretmenlik mesleği bu nedenle diğer mesleklerden ayrılmakta ve daha dikkat edilmesi gereken bir alan haline gelmektedir. Bu yüzden mesleğin yapılması, mesleği yapacak kişilerin seçimi ve bu kişilerin yetiştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Öğretmen yetiştiren kurumlar, özellikle de ilköğretime yetiştirenlerin daha önemli olduğu söylenebilir. Bu kurumların nitelikli insan gücü yetiştirme görevini üstlenecek öğretmenleri eğitebilmesi ise ancak kurum programlarının başarılı olması bir başka deyişle öğretim elemanlarının nitelikli olması ile mümkün olacaktır (Köseoğlu, 1994). Gözütok’a göre (1988), öğretmen adaylarında davranış değişikliği gerçekleştirmekle görevlendirilmiş olan öğretim elemanı, bu görevini icra ederken, gerçekleştireceği davranışlara uygun yöntem ve içeriklerden faydalanır. Öğretim elemanının programını geliştirirken uyguladığı süreçler, kendi davranışlarıyla birleşerek öğretmen adayına sunulduğunda etkinlik kazanır.

Öğretim elemanlarının derslere yönelik hazırlıkları, dersi sunuş biçimleri, ders içi ve dışı zamanlarda öğrencilerle kurdukları iletişim tarzları ve nihayet öğrenci performansını değerlendirme süreçlerindeki etkililikleri öğrencilerin akademik motivasyonu üzerinde etkili olabilir (Lemlech, 1995, akt. Şahin, 2014). Öğretmenlerin, mesleki yükümlülüklerini gerçekleştirmeleri, öğretmenlerin iyi eğitim görmelerinin, konu alanı ve meslek bilgisinde donanımlı olmalarının yanında, bu vazife ve yükümlülükleri gerçekleştirebileceklerine dair inançlarıyla da yakından ilişkilidir (Seçkin ve Başbay, 2013). Bireyin aldığı eğitim sonucunda kazandığı değerler yaşamını etkileyeceği gibi meslekî hayatını da etkileyecektir.

Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyonunu etkileyen birçok unsur bulunmaktadır ve öğretim elemanları mesleki yeterlikleri de bu unsurlardan biri olarak düşünülmektedir. Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone’a (2006) göre öğretmenler, öğrencilerin okul başarılarının koşullarını oluşturmada ve standartları belirlemede özel bir rol oynamaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunacak kilit mekanizmaları anlamaları çok önemlidir. Kavak (1986) üniversitelerde görevli olan öğretim elemanlarının mesleki yeterlik alanlarını “alan bilgisi”, “ölçme-değerlendirme”, “araştırma”, “öğretim yöntemleri” ve “insan ilişkileri” olmak üzere beş gruba ayırmıştır. Özkan (2005), öğretim elemanlarının mesleki bilgi yeterliklerinin güçlü olması durumunda kendileri ve öğrencileri için yüksek seviyede başarı beklentisi içinde olacağını ifade etmektedir. Genç’e (2007) göre, öğrenciler, ideal öğretim elemanının sahip olması gereken yeterlikleri alan bilgisi, mesleki formasyon ve genel kültür yeterlikleri şeklinde ilk üç olarak sıralamışlardır.

Ergün, Duman, Kıncal ve Arıbaş (1999) değişik bölgelerden seçilen üniversitelerin, farklı fakülte, bölüm, sınıf ve cinsiyetlerdeki öğrenciler üzerinde yaptıkları “İdeal Öğretim Elemanının Özellikleri” isimli serbest yazıma dayalı çalışmalarından elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir. Öğretim elemanlarının siyasi davranışları öğrencileri rahatsız etmektedir. Öğretim elemanlarının öğrencilere ideolojik propaganda yapmaları, yönlendirmeye çalışmaları, öğrenciler arasında bu tarz ayrımlar yaparak bunu davranışa ve nota dönüştürmeye çalışmaları öğrenciler tarafından istenmemektedir. Öğrenciler kendilerine saygı duyulmasını istemektedirler. Öğrenciler, kendilerini küçük gören, azarlayan, hakaret eden, aşağılayan, hor gören tutum ve davranışlar değil; kendilerini değerli gören, sözlerini dinleyen, kibar ve samimi davranan, kibirli olmayan, kendisine güven duyulan hoca aramaktadırlar.

Öğrenciler, kendisine yaklaşılabilecekleri, soru sorabilecekleri, iyimser, tatlı-sert bir öğretim elemanı istemektedirler. Eğitim-öğretime yönelik özelliklere gelince, dersini öğrenciye iyi anlatabilen, dersi esprilerle rahatlatabilen, çekici hale getiren, örneklandiren, öğrencinin psikolojisine ve seviyesine uygun, dersini anlatırken Türkçeyi güzel kullanabilen öğretim elemanı arandığı anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının bilimsel yeterliklerinin yüksek olması, ders konusuna hâkim olması, iyi bir bilim insanı olması istekleri önemli bir frekans toplamaktadır. Ayrıca değerlendirmede objektif olunması ve notun bir tehdit unsuru olarak kullanılmaması da istenmektedir.

Köseoğlu (1994) tarafından yapılan “ilköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliklerinin değerlendirilmesi” isimli çalışmanın sonucunda öğretim elemanlarının göstermekte oldukları davranışlar konusunda, öğretim elemanı görüşleri ile öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretim elemanları öğretim süreçleri boyunca kendilerini, öğrencilerin algıladığından daha olumlu algılamaktadır. Öğrenciler ise tersi yönünde öğretim elemanlarını yetersiz bulmaktadır. Gözlem sonuçları öğrenci görüşlerini desteklemektedir.

Şen ve Erişen (2002) öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özelliklerini belirlemek için yapmış oldukları çalışmada öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşlerini toplamışlar. Çalışma sonucunda öğretim elemanlarının kendi görüşlerine göre, öğretmen yetiştiren fakültelerde eğitim hizmetinin kalitesini arttırmak amacıyla öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri konusunda çok fazla bir önlem almaya ihtiyaç olmadığı düşünülürken, öğretmen adaylarının görüşleri tarafından bakıldığında ise bu konuda bazı çalışmaların yapılması ve eksikliklerin giderilmesinin gerektiği yani öğrencilere göre öğretim elemanlarının yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Akbaba, Gürü, Yaran ve Çimen (2006) tarafından yapılan, “öğrencilerin öğretim elemanları ile ilgili kalite beklentileri: Akçakoca turizm işletmeciliği ve yüksekokulu örneği” isimli çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanlarından ne tür beklentilerinin olduğu, bu beklentilerin hangi faktörler içerisinde olduğu, beklentilerin ve faktörlerin önem dereceleri incelenmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin öğretim elemanları ile ilgili beklentilerini açıklayan 24 görüş içeren altı faktörlü bir yapı belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretim elemanlarının sundukları hizmetlerin kalitesini değerlendirmede kullandıkları altı faktör içinde “güven telkin etme” faktörünün en önemli faktör olarak öne çıktığı görülmüştür. Bu faktörü önem sırasına göre, “alan yeterliliği”, “mesleğe özgü davranış özellikleri”, “öğrenmeyi kolaylaştırıcı faaliyetler”, “akademik gelişim”

ve “empati” faktörleri izlemektedir. Öğrencilerin beklentileri görüşler düzeyinde incelendiğinde ise, “öğretim elemanlarının ders verdikleri alanlarda bilgili olmaları” görüşüne öğrenciler tarafından en yüksek değerin verildiği görülmekte, bu görüşü “öğretim elemanlarının derslere her zaman hazırlıklı gelmesi”, “öğretim elemanlarının gerekli iletişim becerilerine sahip olması” ve “öğretim elemanlarının öğrencilere saygı göstermesi” görüşlerinin takip ettiği görülmektedir. En sonda kendine yer bulan görüş ise “öğretim elemanlarının öğrencilere kendilerini özel hissetmelerini sağlayacak kişisel ilgi göstermesi” görüşü olmuştur.

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarına ya da özel okullara öğretmen olarak atanacaklarda aranan gerekli şartlardan biri pedagojik formasyon sahibi olmakken üniversitelerde akademik personel olma ve/veya ders vermede pedagojik formasyon sahibi olmak gibi bir kriter bulunmamaktadır.

Senemoğlu (2014) yapmış olduğu çalışmasında ilkokullarda görev yapacak öğretmenleri yetiştirecek olan öğretim elemanları seçilirken, kesinlikle bu kişilerin belli bir süre ilköğretimde başarılı mesleki deneyiminin olmasına özen gösterilmesi gerektiği; ayrıca İngiltere’de Öğretmen Eğitimi Değerlendirme Konseyi (Council for Accreditation of Teacher Education = CATE) tarafından belirtildiği üzere, öğretim elemanının, öğrencisinin ihtiyacı olan gerçekçi mesleki rehberliği yapabilmesi ve kendisinin yeterli bir rol modeli olabilmesi için beş yılda bir ilköğretim sınıfında bir dönemlik süreye eşdeğer olacak şekilde öğretmenlik yapma şartı da konabileceği tavsiyesinde bulunmaktadır. Bu da bize nitelikli öğretmen yetiştirecek olan öğretim elemanlarının da en az aynı niteliklere sahip olması gerektiğini göstermektedir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi tarafından 1-3 Mart 2005 tarihinde yapılan Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştay’ının Öğretim Elemanı başlıklı Alt Grup Raporu tarafından öğretim elemanında bulunması gereken niteliklere çözüm olarak sunulan şu ilk madde dikkat çekmektedir. Rapora göre eğitim fakültelerinde öğretim üyesi olabilmek için öğretmenlik formasyonuna sahip olmak ön koşul olarak kabul edilmelidir. Mevcut uygulamada tüm doktora öğrencilerinin alması öngörülen “öğretimde planlama ve değerlendirme” ve “gelişim ve öğrenme” dersleri bu ihtiyacı karşılamaktan uzaktır.

Arslantaş (2011) tarafından yapılan “Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri” isimli araştırmanın sonuçlarına göre; eğitim fakültesi ile fen-edebiyat fakültesi öğrencileri, öğretim elemanlarını “ölçme-değerlendirme” konusunda ve ayrıca

öğretim elemanlarının yarısından fazlasını “iletişim” konusunda yeterli bulmamaktadırlar. Halbuki eğitim-öğretimde öğrencilerin derslerine motive olabilmeleri için öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki sağlıklı bir iletişimin ne kadar önemli olduğu bilinmektedir.

Akar ve Aydın (2016), “öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğrencilerin akademik motivasyonu arasındaki ilişki” isimli çalışmalarında öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğrencilerin akademik motivasyonu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretim elemanlarının mesleki yeterlik alanlarının öğrencilerin akademik motivasyonunu yordaması ile ilgili olarak yapılan regresyon analizi sonucunda öğretim yöntem ve ilkeleri yeterlik alanının öğrencilerin akademik motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Program ve içerik bilgisi, kişisel özellikler ve iletişim becerisi, sınıf yönetimi ve öğretim süreci etkinlikleri alt boyutlarının ise öğrencilerin akademik motivasyonunu anlamlı bir biçimde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının, öğretim yöntem ve ilkeleri mesleki yeterlik alanını orta düzeyde gerçekleştirmeleri bu konuda desteğe ihtiyaçları olduğu anlamına gelmektedir. Öğretim yöntem ve ilkeleri yeterlik alanının öğrencilerin akademik motivasyonu açısından önemli bir yordayıcı olduğu düşünülünce bu alanda geliştirmeye yönelik yapılması gerekenlerin en kısa süre içinde yapılması gerektiği ifade edilebilir.

Cansaran (2004), yaptığı “Biyoloji Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji Öğretmenliği Programı Hakkında Düşünceleri” isimli çalışmada; öğrencilerin büyük kısmı öğretim elemanlarının bazılarının branşlarında yeterli olduğunu düşünmemektedir, sonucuna ulaşan Cansaran şöyle devam etmektedir. Burada öğretim elemanlarının üzerine düşen, eksik yönlerini gidermeleri, konuları öğrencilere en iyi ve en yeni biçimde aktarmaları ve ideal öğretmen tanımına mümkün olduğunca uyum göstermeleridir.

Yeşil ve Özbek (2008), yaptıkları “Sosyal alanlar eğitimi bölümlerindeki branş öğretim elemanlarının sorulardan yararlanma yeterlikleri” isimli çalışmalarında, öğretim elemanlarının, öğrencilere isimleri ile seslenme, onları soru sormaya teşvik etme, yanıt verebilme ve öğrencilere yardımcı olma konularında sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Öğretim üyeliği atama ile kazanılan bir unvan ve yeterlik olmamalı, bilimsel formasyon ile bir yetiştirme, hazırlanma ile kazanılan bir unvan olmalıdır. Kendilerini iyi

yetiştiremediğimiz öğretim üyelerimizin yetiştireceklerine de umut bağlamak yanlış olacaktır (Özoğlu,1988 akt. Erginer,1996). Öğretim elemanı, yerine getirdiği görevin özelliği sebebiyle öğrencilerin geleceğini yönlendirici bir konumda bulunmaktadır. Amaçlanan özelliğe uygun bireyler yetiştirme ve öğrencilerin olabileceklerinin en iyisi olmalarını sağlamakla sorumlu olan öğretim elemanları öncelikle nitelikçe bu sorunun üstesinden gelebilecek bir yeterliliğe sahip olmalıdır (Yıldız, 2008). “Üstün” öğretim elemanı; konusunu açık ve anlaşılır bir şekilde anlatan, konusunun uzmanı, derse hazır gelen, öğrenci-öğretmen uyumu çok iyi olan kişidir (Ergün ve ark., 1999).

Üstüner’e (2006) göre öğretmen davranışlarının niteliği, eğitim sisteminin hedeflerine ulaşabilmesine etki eden önemli değişkenlerden biridir. Yetiştirilen insan gücünün niteliği, öğretmenin niteliği ile yakından ilgili, hatta özdeş durumdadır. Öğrencinin niteliğini yükseltmek istiyorsak onun öğretmenini yetiştiren öğretmenin niteliği ile işe başlamak gerekir (Korkut, 1986).

Eğitimde ana öge öğretmendir. Öğretmenlerin mesleki formasyonları ve nitelikli bir eğitim almaları azami ölçüde önemlidir. Nitelikli öğretmen yetiştirme, eğitim programının tutarlılığıyla birlikte öğretim elemanlarının ve öğrencilerin kaliteleriyle de ilişkilidir. Bir eğitim programı ne kadar iyi ne kadar ihtiyaca yönelik hazırlanırsa hazırlansın, yetersiz öğretim elemanının elinde verimsizleşecektir. Bu yüzden, eğitim fakültelerinde ve bunlara bağlı yüksekokullarda uygulanan programların başarılı veya başarısız olmasının, öğretim üyelerinin niteliğiyle doğrudan bağlantılı olduğu göz önünde tutulmalıdır (Türkoğlu, 1987). “Bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir.” diyen Kancar (1999), “Nitelikli öğretmeni nitelikli öğretim elemanları yetiştirir.” diyerek öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerinin önemine vurgu yapmaktadır.

Şimşek (2013) okulu bırakma eğilimi üzerine yaptığı çalışmasında öğrencilerin fakülte ve bölüm memnuniyet düzeylerinin azaldıkça okuldan ayrılma isteklerinde anlamlı bir şekilde artış olduğunu saptamıştır. Örnek vermek gerekirse; öğrenim gördüğü fakültesinden *çok memnun* olduğunu ifade eden öğrencilerin okulu bırakma oranı %28,6 iken, *hiç memnun olmayanlarda* bu seviye yaklaşık olarak üç katına (%64,6) ulaşmaktadır. Şimşek’e göre memnuniyetin temel sebebi kalitedir. Ayrıca okulun kalitesi, kaynakların yeterli oluşu; teknik donanım, bilgisayar, laboratuvar ve öğretim materyallerinin yeterliliği ve bunların yanında öğretim elemanlarının niteliği ile de ilişkilidir.

Öğretmenlerin yetiştirilmesi, diğer toplumlarda olduğu şekilde, ülkemizde de

gündemini her zaman koruyan bir konu olmuştur. Sosyal yapının sürekli değişimi, eğitim sistemlerinin de tekrar gözden geçirilmesini zorunlu hale getirmiş, her yeni düzenleme ise yeni tartışma ve çatışmaları beraberinde getirmiştir (Pehlivan Baykara, 2008). Öğretmenlik mesleğinin yapacak nitelikli kişilerin yetiştirilmesi görevi de üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına düşmektedir.

Can'a (1987) göre öğretmenlerin mesleki tutumlarının, diğer tutumlar gibi sonradan öğrenilmesi öğretmenlerin eğitiminin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Akt. Tümkaya, 2011). Daha önceden de belirtildiği gibi içinde bulunduğumuz çağ sürekli gelişmekte ve değişmektedir. Bu yüzden de çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmış nesilleri yetiştirecek olan öğretmenlerin de çağın ihtiyaçlarına uygun ve başarılı şekilde yetiştirilmesi kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda nitelikli öğretmenleri yetiştirmekle sorumlu olan üniversiteler, kendi öğretim kadrolarını da buna uygun olarak yetiştirebilmeli ve geliştirebilmelidirler. Gelecek nesilleri yetiştirecek olanların öğretmenler olduğu gerçeğinden yola çıkıldığında öğretmen yetiştirme konusunda yaşanan ve yaşanabilecek olan sorunlar, ileride toplumun en temel sorunlarından biri haline gelebilir. Öyleyse nitelikli öğretmen yetiştirmenin yolu mesleki yeterliğe sahip nitelikli öğretim elemanlarından geçmektedir.

2.3.Ait Olma

Kelime anlamı 'ilişkinlik', 'mensubiyet', 'ait olma hali' olan aidiyet, asıl olarak ilişkilendirme ile anlaşılabilir bir kavramdır. Birey, sosyal bir varlık olması nedeniyle dünyaya geldiği andan itibaren diğer bireylerle iletişim kurma, ilişkide bulunma ve çevresiyle sürekli bir etkileşim içerisinde olma durumundadır (Doğan, 2005). Aidiyet duygusu sosyal bir varlık olan insanın sosyalleşme süreci içerisindeki önemli değerlerden biri olarak kabul görmektedir. Aileye, takıma, millete ait olma, kişinin toplumda üstlendiği rolün belirlenmesinde, belirli bir statü kazanmasında önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Şahan, 2007). Aidiyetin koşulları bireyin doğumu ile beraber gelişen ve olağanlaştırılan sosyal çevreye (etnik kimlik, aile, din, vatan vb. gibi) bağlı olabileceği gibi bireyin bilinçli tercihleri ile şekillenen, güncellenebilen ve değişkenlik gösterebilen (eğitim, siyaset, ekonomik çevreler, vb. gibi) boyutu da bulunmaktadır (Alptekin, 2011). Ait olma ihtiyacı, bir okulda öğrenim gören öğrenciler, bir iş yerinde çalışan işçiler veya bir yerde yaşayan insanlar için beraber olma ve birlikte ilişkiler kurma amacıyla bireyleri motive edici bir güç olarak

önemli olabilir.

Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema & Collier (1992) ait olmayı, bir sistem veya çevreye kişisel katılım deneyimi olarak tanımlamakta ve böylece insanların kendilerini bu sistemin veya çevrenin ayrılmaz bir parçası olarak gördüklerini ifade etmektedirler. Baumeister & Leary (1995) aidiyet ihtiyacını güçlü, temel ve son derece yaygın bir motivasyon olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca bu ihtiyacın, kişiler arasında güçlü ve istikrarlı ilişkilerin kurulmasında ve sürdürülmesinde önemli olduğunu ifade etmektedirler. Goodenow'a (1993) göre, öğrencinin okul içerisindeki diğer grup üyelerince birey olarak kabul edilerek desteklendiğini hissetmesi, kendisine saygı duyulması ve okula dâhil edilmesi sonucunda öğrencide oluşan duygu hali alan yazında okula aidiyet ya da bağlılık duygusu şeklinde ifade edilmektedir (akt. Kılıçoğlu, Acat ve Karadağ, 2015).

Öğrencilerin okula aidiyet duygularının önemi, geliştirilmesi ve eğitimin diğer çıktılarıyla olan ilişkisi, bilhassa yurt dışında yapılan birçok çalışmaya dahil edilmiştir. Bu çalışmaların büyük bölümünde vurgulanan önemli konulardan birisi okula aidiyet duygusunun öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisidir. Adelabu (2007), Anderman (2002), Booker (2006), Cemalcılar (2010), Finn (1989), Goodenow (1992a, 1992b, 1993a) ve Osterman (2000), okula aidiyet duygusunun yüksek başarı, akademik motivasyon ve akademik öz yeterlikle olumlu yönde, okulu terk etme ile de olumsuz yönde yüksek ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuşlardır (akt. Sarı, 2010).

Okula aidiyet düzeyi yüksek olan öğrenciler, yaşıtlarına, öğretmenlerine ve sınıf çalışmalarına olumlu tutum besledikleri gibi akademik öz-yeterliklerini ve pozitif okul duygularını (Rooser, Midgley & Urdan, 1996), akademik çaba ve başarılarını (Goodenow, 1993a), gelecek beklentilerini (Israelashvili, 1997), sosyal ilişkilerini (Booker, 2004) ve eğitimsel beklentilerini (Smerdon, 2002) arttırmaktadır (Kılıçoğlu, Acat ve Karadağ, 2015). Araştırmalara bakıldığında ait olma duygusunun akademik başarı, akademik motivasyon ve öğretmenlerin nitelik ve tutumları ile iç içe geçtiği görülmektedir.

Klem & Connell (2004), yaptıkları çalışmalarında, okula karşı bağlılık duyan öğrencilerde; yüksek akademik başarı, ders dışı sosyal etkinliklere katılım, okula devam, okuldaki çoklu sosyal gruplarla olan ilişkiler gibi özellikler saptamıştır.

Okula aidiyet duygusu olan öğrenciler öğrenmeye psikolojik bir yatırım yaparlar. Okulun kendilerine sunduklarını öğrenmek için çok çalışırlar, sadece başarının biçimsel göstergesi olan notları kazanmaktan değil, verilenleri içselleştirmek ve

yaşamlarına dahil etmekten de gurur duyarlar (Newmann, 1992). Zamanının büyük bir çoğunluğunu okul içerisinde geçiren bir öğrencinin okula aidiyet duygularının gelişmesi, empatik bir sınıf atmosferine sahip olması ve diğer öğrencilerle olan bağlılığı, kendisini okulunda daha mutlu, huzurlu ve güven içinde hissetmesini sağlar. Ayrıca bu değişkenler öğrencinin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimi açısından oldukça önemli bir role sahiptir. Okula aidiyet duygusu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak kendini okuluna daha çok ait hissedenden bir öğrencinin akademik başarı bakımından daha olumlu özellikler gösterdiği belirlenmiştir (Özgök, 2013).

Koçyiğit (2014), cinsiyet ve ait olma düzeyleri açısından üniversite öğrencilerinin geleceğe yönelik tutumlarını incelediği çalışmada üniversite öğrencilerinin geleceğe yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişmediği, ait olma düzeyleri yüksek olan öğrencilerin geleceğe yönelik tutumlarının daha olumlu, daha planlı ve daha az kaygılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anıl ve Eriş (2016), Düzce Üniversitesi'nde okumakta olan öğrencilerle "Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi" isimli bir çalışma gerçekleştirmişler. Bu çalışmanın öğretim elemanı ile ilişkiler alt boyutunda, öğrencilerin üniversite yaşam kalitesi düzeyleri incelendiğinde, teknik alanda eğitim veren fakültelerde, öğretim elemanı ile ilişkilerin diğer fakültelere göre nispeten daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlar. Buna sebep olarak da mühendislik, teknik eğitim gibi sayısal ağırlıklı eğitim veren fakültelerde, öğretim elemanları ile birebir iletişim olanağının az olmasını dile getirmişlerdir. Ayrıca üniversiteden memnuniyet alt boyutunda da en düşük puanı mühendislik fakültesi almıştır. Buna sebep olarak da bölümün yeni kurulmuş olması ve eksikliklerin giderilememiş olması gösterilmektedir. Görüldüğü üzere gerek öğretim elemanları ile nitelikli bir iletişimin kurulamaması gerekse fiziki şartların yetersizliği öğrencinin fakültesinde ve üniversitesinde olan yaşam kalitesini etkilemekte ve dolaylı olarak öğrencinin kendisinin oraya olan aidiyetini sorgulamasına sebep olmaktadır.

Alptekin (2011), "Toplumsal aidiyet ve gençlik: Üniversite gençliğinin aidiyeti üzerine sosyolojik bir araştırma" isimli çalışmada üniversiteye aidiyet düzeyinin ve sosyal gruplara aidiyet düzeyinin artmasının toplumsal aidiyet değerini de artıracığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışma sonunda üniversitede öğrenciler için düzenlenen sosyal etkinliklerin çoğaltılmasının ve aynı bölüm içinde farklı sınıflarda eğitim gören öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin güçlendirilmesi için organizasyonlar

düzenlenmesinin, öğrencilerin kendilerini daha yüksek düzeyde üniversitelerine ait olduğunu hissetmesine yarar sağlayabileceği tavsiyesinde bulunmaktadır.

Okula aidiyet duygusu ve/veya bağlılık bütün öğrenciler için önemlidir (Uwah, McMahon & Furlow, 2008). Çünkü öğrencilerin hayatlarının büyük bir kısmı okulda geçmektedir. Kuşat (2003)' a göre üniversite öğrencileri ergenlik dönemine girmeleriyle beraber kimlik ve bununla ilişkili olarak statü ve bağlılık, aidiyet ve yüksek benlik ihtiyaçlarını doyumaya çalışırlar. Öğrencilerin okula bağlılığı öğretmenleriyle olan olumlu ilişkilerine ve aynı zamanda öğretmenlerinin de okula olan bağlılıkları ile ilgilidir (Marks; Sillins & Mulford; Skinner & Belmont, akt. Arastaman, 2006). Deci (1991), öğrencinin eğitim ortamında ihtiyaçları giderilmediğinde öğrenciden motivasyon ve performans düşüklüğü, eğitsel gelişimde yavaşlama ve yabancılaşma beklenmesi gerektiğini dile getirmektedir (akt. Osterman, 2000, s.325).

Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2007), “üniversite öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adıyla yaptıkları araştırma sonucunda; özellikle yükseköğretim düzeyinde eğitim veren fakültelerin, yalnızca eğitim ve öğretim yapılan kurumlar değil, bunun yanı sıra öğrencilerin isteyerek gelecekleri, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılabilecekleri, düşünce sistemlerini geliştirebilecekleri yerler olması gerektiğini ifade etmektedirler.

Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu (2013), yaptıkları çalışmalarında öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri ile ilgili görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Yapmış oldukları bu çalışma sonucunda elde ettikleri verilere göre eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin yükseltilmesi için öğrenim gördükleri kurumla ilgili olarak aidiyet ve sahiplenme duygularının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu açıdan öğrencilerin okudukları, eğitim gördükleri, ders içi ve dışı zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okullarına olan aidiyet duyguları önem kazanmaktadır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde akademik motivasyon konusunda yurt içinde ve dışında yapılmış olan çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan alan yazın taramasında, akademik motivasyon, ait olma ve öğrencilerin algıladıkları öğretim elemanlarının

mesleki yeterlikleri ilişkisine yönelik bir çalışmaya ulaşamamıştır. İlköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretimde öğrencilerin akademik motivasyonu konusunda yapılmış bazı araştırma özetleri aşağıda verilmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Ellez (1999), “Öğretim elemanı stresi ve başarı güdüsü” isimli çalışmasında öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerini, bu düzeylerin cinsiyet, bölüm, ana bilim dalı ve sınıf düzeyi ile ilişkilerini, öğretim elemanlarının stres kaynaklarına ilişkin algılarını, bu algıların cinsiyet, unvan, kıdem, bölüm ve ilişkilerini ve öğrenci başarı güdüsü düzeyleri ile öğretim elemanlarının stres kaynaklarına ilişkin algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın verileri “başarı güdüsü ölçeği” ile “öğretim elemanı iş stresi ölçeği” 150 öğretim elemanı ve 1440 öğrenciye uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri ile öğretim elemanlarının iş stresi kaynaklarına ilişkin algıları arasında çalışma isteği alt boyutunda ilişkiye rastlanmıştır. Araştırmada, öğrenci güdülenme düzeyleri yas, cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenine göre farklılık göstermiştir. Öğretim elemanlarının iş stresi kaynaklarına ilişkin algılarının cinsiyet, unvan ve kıdeme göre önemli farklılıklar gösterdiği, bölüme göre ise bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Umay (2002), “Matematik öğretmen adaylarının başarı güdüsü düzeyleri, değişimi ve değişimi etkileyen faktörleri” araştırmıştır.

1. Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği programına başlayan öğrencilerin başarı güdülerini nasıldır?
2. Bu durum yıllara göre bir değişim göstermekte midir?
3. Öğrencilerin programa yeni başladığındaki başarı güdülerini ile programı tamamlarken ki başarı güdülerini aralarında ne kadar fark oluşmaktadır?
4. Eğer önemli bir fark oluşmuşsa öğrencilerin başarı güdüsünü etkileyen en önemli faktörler neler olmuştur?

Yukarıda verilen sorulara yanıt aranan çalışmada, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Başarı Güdüsü Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçek 1998 senesinden başlanılarak her yıl programa yeni başlayan toplam 229 İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencisine uygulanmıştır. İlk grup 2002 yılında programı tamamlarken

tekrar uygulanmış, aralarında başarı güdüsü açısından önemli kabul edilen bir farkın meydana geldiği görülmüştür. Ayrıca her yıl tekrarlanan uygulamanın sonuçları yardımıyla programa yeni kaydolun öğrencilerin başarı güdüsünde yıllara göre önemli bir değişim olmadığı da belirlenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre programa yeni başlayan öğrencilerdeki başarı güdüsünün bile ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Üstelik program tamamlanma aşamasına gelindiğinde başarı güdüsü seviyesi daha da artmaktadır. Araştırma sonunda ayrıca,

- Yıllar geçtikçe öğrencilerin başarı güdüsü açısından daha değişken bir yapı gösterdiği,
- Hem yüksek not alabilmek hem de kendilerini geliştirmek için çalıştıkları,
- Hem orta seviye zorlukta hem de üst seviye zorlukta hedef seçtikleri, gibi enteresan sonuçlara ulaşılmıştır.

Acat ve Yenilmez'in (2004) yaptığı "Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri" isimli çalışmada; "Eğitim fakültesi öğrencilerinin başlıca motivasyon kaynaklarının ve sorunlarının neler olduğu; söz konusu bu kaynak ve sorunlar, öğrencilerin kişisel özelliklerine ve ailelerinin sosyo-ekonomik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?" probleminden yola çıkılarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim fakültesi öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve sorunları nasıl sıralanmaktadır?
2. Eğitim fakültesi öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve sorunları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve sorunları, 4. sınıf öğrencilerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Eğitim fakültesi öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve sorunları, ailelerin oturduğu yerleşim yeri ve gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Çalışmada, betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Üniversitelerin ülkemiz genelindeki dağılımları göz önüne alınarak coğrafi bölgelerin ve üniversitelerin büyüklüğüne bakılarak kümeler oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan kümeleri

temsilen ilerinden rastgele, üniversitelerden on tanesi seçilmiştir. Seçilen bu üniversitelerin eğitim fakülteleri içerisinde yer alan tüm bölümleri temsil edecek şekilde birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden tekrar rastlantısal şekilde 913 ğrenci seçilmiştir. Seçilen ğrencilerin 511'i kadın, 402'si erkek olup, 475'i birinci sınıf, 424' dördüncü sınıfta eğitim görmektedir. Araştırmada kullanılacak olan veriler "yabancı dil öğrenen öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları anketi" temel alınarak toplanmıştır. Anket, eğitim fakültesinde eğitim gören öğrenciler için tekrardan düzenlenerek uyarlanmıştır.

Sonuç olarak eğitim fakültesi öğrencileri çoğunlukla st seviyede olumlu motivasyon kaynaklarına sahip olmakla beraber çok az motivasyon problemi yaşamaktadır. Cinsiyet değişkenine göre elde edilen en önemli bulguysa; kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla seviyede olumlu motivasyon kaynağına sahip olmalarıdır.

Geçer ve Deryakulu (2004), "ğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi" isimli çalışmalarında; ilköğretimde, ortağretimde görev yapan öğretmenlerin ve yükseköğretimde görev yapan ğretim elemanlarının, yakınlık davranışları ile öğrencilerin başarı, tutum ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma toplam 1820 ğrenci üzerinde srdrlmştir. Öğrencilere, üç farklı ğretim düzeyine göre geliştirilmiş olan "ğretmen yakınlık davranışları leği" ile beraber "tutum ve güdülenme leği" uygulanmıştır. Ayrıca ğrencilerin ders başarılarına ilişkin olarak aldıkları notlar da değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre her üç ğretim düzeyinde yakınlık davranışlarının orta seviyede gösterildiğini, öğrencilerin sözel derslerin ğretmenlerinin davranışlarını sayısal derslerin öğretmenlerine göre daha yakın algıladıklarını,  ğretim seviyesinde de ğretmen yakınlığının başarı ile düşük derecede, tutum ve güdülenmeyle orta derecede ilişkili olduğunu, yine ğretmen yakınlığının her üç ğretim düzeyinde de öğrencilerin tutum ve güdülenmelerini yordadığı grlmştir.

Bozanoğlu (2005) tarafından yapılan "Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi" isimli çalışmada sene tekrarı yapan öğrenciler üzerinde bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin akademik güdülenme, akademik benlik saygısı, akademik başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol gruplu ön-test, son-test ve izleme testi modeline dayalı deneysel bir çalışma uygulanmıştır. Deney grubunda Bilişsel Davranışçı yaklaşıma dayalı program

uygulanırken, kontrol grubunda plasebo olarak okulun genel rehberlik planından seçilmiş konular üzerinde tartışmalar sürdürülmüştür. Uygulanan deneysel işlem sonucunda ulaşılan veriler Çifte Çok Değişkenli Varyans Analizi yöntemiyle incelenmiş ve dört bağımlı değişkenin bileşkesi bakımından deney ve kontrol grupları arasında ölçümler boyunca istatistiksel olarak deney grubu lehine bir gelişme görülmüştür. Bağımlı değişkenlerin ayrı ayrı incelenmesi sonucunda gruplar arasında akademik güdülenme, akademik benlik saygısı ve sınav kaygısı bakımından anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ertem (2006) “Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür (içsel ve dışsal) ve düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” isimli çalışmada öğrencilerin güdülenmeleri ve güdülenme türleri ile kimya tutumu ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu çalışmada cinsiyetin güdülenme üzerindeki etkisi erkek ve kadınların güdülenme puanları karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin kimya derslerindeki güdülenme puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin kimya dersindeki güdülenmeleri ile akademik başarı ve tutum arasında bir ilişki bulunmamıştır. Akademik başarı seviyesi farklı olan öğrencilerin güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Kadın öğrencilerin içsel güdülenmesinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu, fakat dışsal güdülenmelerinin aynı düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Gençay ve Gençay (2007) “Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmalarında öğrencilerin eğitim motivasyonları ve motivasyon sorunlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 138 kadın ve erkek üniversite öğrencisine “Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği” uygulanmıştır. Yapılan bağımsız örnekler t testi sonuçları incelendiğinde, kadın öğrencilerin olumsuz motivasyon düzeylerinde erkek öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sınıf değişkenine göre ise, sınıflar arasında dışsal motivasyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bununla beraber, araştırmanın bulguları, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğitim motivasyonlarının başlangıçta yüksek olduğu fakat, okuldaki sınıf düzeyleri arttıkça eğitim motivasyonlarının düştüğünü göstermiştir.

Onuk’un (2007) yaptığı “Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki” isimli doktora tezi

çalışmasında Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin güdülenme düzeyleri içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmesizlik olmak üzere üç ana boyutta ele alınmıştır. Ayrıca güdülenme düzeyleriyle; cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise, barınma durumları, geçimini sağlama durumları, gelir düzeyleri, burs alma durumları, üniversiteye geldikleri bölge ve geldikleri yer değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak müzik öğretmenliğine güdülenmiş oldukları, içsel güdülenme düzeyleri yüksek, dışsal güdülenme düzeyleri düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Kadın öğrencilerin güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu, gelir düzeyi düşük öğrencilerin ise daha fazla mesleğe güdülenmekte oldukları tespit edilmiştir.

İflazoğlu ve Tümkeya'nın (2008) yapmış olduğu “Öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri ile drama dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli araştırmanın hedefi, sınıf öğretmenliği anabilim dalı dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin drama dersine ilişkin güdülenme düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmaya örneklem olarak 2006-2007 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda drama dersine devam eden dördüncü sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formu” ile “Sosyo-Demografik Değişkenleri Belirleme Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek için birinci yarıyıl sonunda drama dersinden aldıkları başarı notları esas alınmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin güdülenme puanları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice (2008) “Sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenme düzeyleri, fen ve sosyal bilimlere ait görüşleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki” isimli araştırmalarını, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenimlerine devam eden öğrencilerin fen ve sosyal bilimlere ait görüşleri ve akademik düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının fen ve sosyal bilimlere ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu düzeyde bulunduğu ve akademik güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Akbay (2009) tarafından yapılan “Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik

yükleme stillerinin rolü.” isimli çalışma, cinsiyete göre akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik özyeterlik inancının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ne düzeyde yordadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini, Mersin Üniversitesi’nde öğrenimine devam eden 763 (363’ü erkek ve 400’ü kadın) lisans öğrencisi oluşturmuştur. Bu çalışmada, “Kişisel Bilgi Formu”, “Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği Öğrenci Formu”, “Akademik Güdülenme Ölçeği” ile “Akademik Özyeterlik Ölçeği” ve “Akademik Yüklem Stilleri Ölçeği” olmak üzere beş ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklem stillerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Diğer taraftan, kadın örneklem grubu için yapılan regresyon analizi sonucunda ise, akademik güdülenme ve akademik yüklem stillerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı, fakat akademik özyeterlik inancının kadın öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerine bir katkısının olmadığı tespit edilmiştir.

Arıoğlu (2009) tarafından yapılan “İngiliz dili öğretmen adaylarının akademik motivasyonları” adlı çalışmada öğretmen adaylarının akademik güdülenmesi incelenmiştir. Veriler öğrenciler tarafından doldurulan “Akademik güdülenme ölçeği” ve demografik bilgi anketi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden daha güdülenmiş oldukları tespit edilmiştir. Güdülenmenin akademik başarının bir ölçütü olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca iki cinsiyetin arasında benzer güdülenme derecesi saptanmıştır. Fakat araştırmacı bu sonucun çalışmadaki kadın öğrencilerin sayısının oldukça yüksek (%80) olmasından kaynaklanabileceğini ve her iki cinsiyetin eşit olduğu gruplarda farklı sonuçlar çıkabileceğini dile getirmektedir.

Altun ve Yazıcı (2010), “Öğrencilerin Okul Motivasyonunu Yordayan Bazı Değişkenler” isimli çalışmalarında mükemmeliyetçilik, öğrenme stilleri, akademik başarı, yaş ve cinsiyet faktörlerinin öğrencilerin okul motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Trabzon’da bulunan 19 farklı ilköğretim okulunda öğrenimlerine devam eden 1100 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi (kadın=571, erkek=529) oluşturmuştur. Araştırma verileri “Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ)”, “Okul Motivasyonu Ölçeği (OMÖ)”, “Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÖSÖ)” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilgi Toplama Formu” kullanılarak toplanmıştır. Mükemmeliyetçilik, öğrenme stilleri, akademik başarı, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin

okul motivasyonunu yordamadaki etkisi, Çok Yönlü Regresyon Analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre, olumlu mükemmeliyetçilik, cinsiyet, yaş, kinestetik ve görsel öğrenme stili değişkenlerinin okul motivasyonunun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Kinestetik öğrenme stili bu yordayıcılardan en güçlüsüdür. Okul motivasyonu ile kinestetik öğrenme stili arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kinestetik öğrenme stilinden sonra olumlu mükemmeliyetçiliğin okul motivasyonunun en güçlü yordayıcısı olduğu görülmüştür. Olumlu mükemmeliyetçilik ile okul motivasyonu arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buradan hareketle olumlu mükemmeliyetçilerin kendilerine ulaşabilecekleri standartlar belirledikleri ve bu hedeflerine ulaşmak amacıyla üst seviyede motive oldukları, karşılarına çıkan olumsuz durumlarda ise esneklik gösterebildikleri, bu sayede okul motivasyonlarının da yüksek olduğu ifade edilebilir. Araştırma sonuçlarına göre okul motivasyonun bir diğer yordayıcısı olan yaş değişkeninin okul motivasyonu ile negatif yönde ilişkisi olduğu bulunmuştur. Buna göre yaş büyüdükçe okul motivasyonunda bir düşüş yaşandığı ifade edilebilir. Son olarak, cinsiyet değişkeninin de okul motivasyonunu anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur. Kadın öğrencilerin okul motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmüştür.

Akandere, Özyalın ve Duman (2010) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği)” isimli çalışmalarında ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarını incelenmeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmaya 2008- 2009 öğretim yılında Konya ili Anadolu Lisesi’nde öğrenimine devam eden 142 kadın, 157 erkek öğrenci olmak üzere toplam 299 öğrenci dahil olmuştur. Araştırmaya dahil olan öğrencilerin Beden Eğitimi dersine yönelik tutumlarını belirlemek için 35 maddelik “Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ve akademik başarı motivasyonlarını belirlemek amacıyla 22 maddelik “Akademik Motivasyon Ölçeği (AMS)” kullanılmıştır. Araştırmada akademik motivasyonun alt boyutu olan dışsal puanların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kadın öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla yüksek olduğu görülmüştür. Buna rağmen erkek öğrencilerin motivasyonsuzluk alt boyutuna ait puanlarının kadın öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Akademik motivasyonun alt boyutu olan içsel puanların karşılaştırılmasındaysa kadın öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında farklılık bulunmamıştır. Araştırmaya dahil olan öğrencilerin

akademik motivasyon puanlarının yaş değişkeni açısından farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Bunun sebebi olarak da yaşları daha küçük olan öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla öğrenmeye yönelik daha motivasyonlu oldukları düşünülmüştür.

Ozan ve Bektaş (2011) yaptıkları “Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri” isimli çalışmalarında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve ailelerin gelir seviyesi değişkenlerine göre farklılaşma durumunun belirlenmesini amaçlamışlardır. Bu sebeple Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi’nde 2008-2009 eğitim-öğretim yılında öğrenimi devam eden birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 144’ü erkek, 124’ü kadın toplam 368 öğrenciye “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri” ölçeği uygulanmıştır. Çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre ölçeğin yirmi üç maddesinden altı maddesinde kadınların lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından ise sadece bir maddede anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin ailelerinin gelir seviyesi değişkenine göre öğretmenliğe karşı motivasyon seviyelerinde ölçeğin sadece iki maddesinde anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin genel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin olumlu olduğu belirlenmiş ve ayrıca araştırmada kullanılan ölçeğin hiçbir maddesinde olumsuz motivasyon düzeyi tespit edilmemiştir.

Eymur ve Geban (2011), yapmış oldukları “Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli araştırmalarında motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bununla beraber cinsiyet ve sınıflar arasındaki motivasyon farklılıkları da araştırılmıştır. Kimya öğretmen adayları Akademik Motivasyon Ölçeği’ni (AMÖ) doldurmuştur. Analiz sonuçlarına göre, akademik başarı ile sadece iki içsel motivasyon (bilgi ve uyarım yaşama) arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, kadınlar motivasyon alt boyutlarında erkeklere kıyasla daha yüksek değerler almışlardır. Sınıf farkı göz önüne alındığındaysa, sınıflar arasındaki tek fark dışsal motivasyon- içe yansımış alt ölçeğinde gözlenmiştir.

Taşçı (2012) “Dershaneye giden 8. sınıf öğrencilerinin içsel ve dışsal güdülenmeleri ile akademik başarılarının karşılaştırılması” isimli araştırmasında, dershanede eğitim gören 8. sınıf öğrencilerinin; içsel ve dışsal güdülenme düzeylerini belirlemek, içsel ve dışsal güdülenmelerinin ve akademik başarılarının bazı

değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmeyi, ayrıca içsel ve dışsal güdülenme düzeyleri ile akademik başarılarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, betimsel araştırma türünün tarama modelinde yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2011- 2012 eğitim- öğretim yılında İstanbul’da bulunan dört dershanede eğitim gören 308 ilköğretim 8.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; içsel güdülenme ile dışsal güdülenme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu ve ayrıca içsel güdülenme düzeyinin dışsal güdülenme düzeyine kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yenice, Saydam ve Telli (2012) yaptıkları “İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi” isimli çalışmalarında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi ve öğrencileri fen öğrenmeye motive eden etkenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini, Aydın’ın merkez ilçesinde bulunan üç ilköğretim okulunda öğrenimlerine devam eden 663 ilköğretim okulu öğrencisi tarafından oluşturulmuştur. Çalışmada veriler “Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmezken, sınıf düzeyi, haftalık fen ve teknoloji dersi çalışma süresi ve evdeki kitap sayısı değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ile fen ve teknoloji dersinden aldıkları son yazılı notları arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Demir ve Arı (2013), “Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü’nde öğrenim gören öğretmen adayı öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya 286 öğrenci katılmıştır. Betimsel araştırmanın tarama modelinde yapılan çalışmanın sonucuna göre öğretmen adayı öğrencilerin akademik güdülenmelerinin öğrenim gördükleri anabilim dalı değişkenine göre sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı olarak değiştiği görülmüştür. Bununla beraber öğretmen adayı öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyet, öğretim türü, aile geliri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu

ve bir yılda okunan kitap sayısı değişkenlerine göre ise anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Yazıcı ve Altun (2013), “Üniversite Öğrencilerinin İçsel ve Dışsal Motivasyon Kaynakları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında üniversitede eğitimlerine devam eden öğrencilerin öğrenmeye dönük içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile genel akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Kesitsel nitelikteki bu araştırma, Trabzon ilimizde bulunan Karadeniz Teknik Üniversitesi’nin çeşitli bölümlerindeki programlarından seçilen 522 öğrencide uygulanmıştır. Araştırmaya 214 kadın (% 41.0), 308 erkek (% 59.0) öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacıların geliştirdiği “Bilgi Toplama Formu” ve “Motivasyon Anketi” ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular içsel motivasyon kaynakları ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu araştırmanın sonuçları, üniversitede eğitimlerine devam eden öğrencilerin genel akademik başarıları üzerinde daha çok içsel kaynakların etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Erdem ve Gözel (2014), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri” isimli çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı motivasyon düzeyine ait görüşlerini belirleyerek, bu görüşlerin cinsiyet, sınıf, öğrenim türü ve mezun olduğu lise değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenimlerine devam eden sınıf öğretmeni adayı öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem 409 sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencisi alınmıştır. Çalışmanın verileri, “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri” ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda genel olarak sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine motive oldukları, sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyi konusunda görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı ve kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öğretmenlik mesleğine ait motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının sınıf seviyesi değişkeni açısından öğretmenlik mesleğine ait motivasyon düzeyi konusunda anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Uyulgan ve Akkuzu (2014) “Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış” isimli çalışmalarında; öğretmen adaylarının öğrenme ortamları, kişisel özellikleri, öğretmen olma istekleri gibi içsel ve dışsal faktörlerle öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı ve akademik içsel motivasyonlarının öğretmen olma isteklerini hangi doğruluk düzeyinde sınıflayabildiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, 2012-2013 güz döneminde 780 öğretmen adayı ile tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın verilerini toplamak için “Akademik içsel motivasyon (AİM) Ölçeği” ve “Kişisel bilgi formu” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin AİM’lerinin sınıf düzeyi, akademik not ortalaması ve öğretmen olma istekleri ile arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Ayrıca orta ve yüksek düzeyde akademik içsel motivasyona sahip bir eğitim fakültesi öğrencisinin büyük ihtimalle gelecekte bu mesleği yapacağı sonucuna varılmıştır.

Avara (2015) “Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz-yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği” isimli araştırmasında ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerde Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği ile Akademik Güdülenme arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Konya’da bulunan çeşitli liselerin 9., 10. ve 11. sınıflarında öğrenim gören 252’si kadın, 243’ü erkek olarak toplam 495 öğrenci dahil olmuştur. Çalışmada verilerin toplanması amacıyla “Kişisel Bilgiler Formu”, “Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)”, “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (AÖYÖ)”, “Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği Kısa Formu (KKYBÖ-KF)” ve “Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ)” kullanılmıştır. Çalışma sonunda, Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenlerinin birlikte Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif alt değişkenlerinin anlamlı yordayıcısı oldukları sonucuna varılmıştır. Akademik Güdülenme ile Akademik Öz-yeterlik ve Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken; diğer yandan Okul Tükenmişliği ile negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Sıcak ve Başören (2015), “Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bartın Örneği)” adlı çalışmalarında ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarını çeşitli değişkenlere göre incelenmeyi amaçlamışlardır. Çalışma, Bartın ilindeki ortaöğretim kurumlarının 9.10.11.ve 12. sınıflarında öğrenimlerine devam eden 4041 öğrenci

üzerinden yürütülmüştür. Veriler “Akademik Motivasyon Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi için betimsel istatistiklerin yanında parametrik istatistiklerden t testi ve ANOVA uygulanmıştır. Çalışma sonunda, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri yüksek bulunmuştur. Çalışmada öğrencilerin akademik motivasyon ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında ilişki tespit edilmiştir. Kadın öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerin motivasyonlarına oranla anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmada öğrencilerin akademik motivasyonlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca okuldan memnun olma durumu ile akademik motivasyon alt boyutları arasında anlamlı ilişki görülmüştür.

Mehdiyev, Usta ve Uğurlu (2016) tarafından yapılan İngilizce dil öğreniminde motivasyon isimli araştırmada, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ndeki tüm bölümlerde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin dil öğrenmeye ait motivasyonlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Üniversitede öğrenimlerine devam eden öğrencilerin dil öğrenmeye ait motivasyonlarının incelendiği bu araştırmada öğrencilerin motivasyon seviyeleri, dil öğrenmede motivasyonlarını artıran ve azaltan faktörler ile İngilizceyi öğrenme ve öğrenmeme ile ilgili görüşleri analiz edilmiştir. Üniversitede öğrenimlerine devam eden bu öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlemek için hazırlanan 10’lu dereceli puanlama anahtarına göre 184 öğrencinin 134’ü dereceli puanlama anahtarına göre beş puan ve üzerinde motivasyon düzeyinde bulunmaktadır. İşaretleme yapan öğrencilerin büyük kısmının motivasyonlarının orta düzey ve üstünde olduğu ifade edilebilir.

Akar ve Aydın (2016), “Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterliklerini Gerçekleştirme Düzeyleri İle Öğrencilerin Akademik Motivasyonu Arasındaki İlişki” adlı çalışmada öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğrencilerin akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesinde öğrenimlerine devam eden 438 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterlikleri Ölçeği” ve “Akademik Motivasyon Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, korelasyon ve regresyon yöntemleri uygulanmıştır. Yapılan analizlerin sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini üst düzeyde fakat öğretim yöntem ve ilkeleri yeterlik alanında orta düzeyde gerçekleştirdikleri, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin ise oldukça

düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizine göre öğretim yöntem ve ilkeleri mesleki yeterlik alanının öğrencilerin akademik motivasyonunu %9 oranında yordadığı tespit edilmiştir. Öğretim yöntem ve ilkeleri yeterlik alanının orta düzeyde olması öğretim elemanlarının bu alanda geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Yurt içinde yapılmış ilgili araştırmalar ile ilgili literatür incelendiğinde motivasyon ile ilgili olarak eğitim alanında birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim olarak çeşitli eğitim kademelerinde gerçekleştirilmiştir. En çok çalışılan grubun üniversite öğrencileri (Acat ve Yenilmez, 2004; Akbay, 2009; Aydoğan ve Baş, 2016; Gürşimşek, 2002) en az çalışılan grubun ise ilkokul öğrencileri (Kara, 2008) olduğu görülmektedir. Araştırmalara bakıldığında motivasyonun; cinsiyet (Akbay, 2009; Altun ve Yazıcı, 2010; Demir ve Arı, 2013), akademik başarı (Akandere, Özyılmaç ve Duman, 2010; Aktan, 2012; Aydın, 2010; Taşçı, 2012; Yazıcı ve Altun, 2013), belirli bir ders ya da konu ile ilgili ilişkisi (Akdemir, 2006; Çam, Serindağ ve İşigüzel, 2010; Dede ve Yaman, 2008; Eymur ve Geban, 2011; Küçükosmanoğlu, 2015; Uzun ve Keleş, 2010) en çok incelenen başlıklar olmuştur. Motivasyonun yaratıcılık (Ayden ve İşgüzar, 2016), akademik erteleme (Akbay, 2009), sınav kaygısı (Aydın, 2010), stres (Ellez, 1999) ve öğretmen stilleri (Aktan, 2012) gibi farklı değişkenlerle de ilişkisi incelenmiştir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Vallerand & Bissonnette (1992), içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmesizlik stillerinde, akademik ortamdaki başarıya yönelik davranışların sürdürülebilirlik durumunu inceledikleri araştırmalarında öğrencilerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk durumlarının, akademik faaliyetlerindeki başarıya yönelik davranışların kalıcılık durumunu incelemişlerdir. 388'i kadın, 674'ü erkek olmak üzere toplam 1062 üniversite birinci sınıf öğrencisinin akademik faaliyetlere ilişkin motivasyon stillerini belirlemek amacıyla "Akademik Motivasyon Ölçeği" uygulanmıştır. Akademik yılın başında yapılan değerlendirmeye göre içsel motivasyon düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, içsel motivasyonları düşük olan öğrencilere kıyasla akademik yıl sonuna kadar akademik faaliyetlere karşı daha motive oldukları ve daha az motivasyon kaybı yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca kadınların daha çok içgüdüsel motive olduklarını, bağlandıklarını ve erkek öğrencilere

göre daha az motivasyonsuzluk düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Garcia, Yu, Coppola ve Arbor (1993), çalışmalarında fen derslerindeki başarıyı etnik grup farklılıkları, cinsiyet farklılıkları ve psikolojik faktörlere göre incelemişlerdir. Kimya dersi alan 297'si erkek, 260'ı kadın olmak üzere toplam 557 üniversite öğrencisi ile yapılan bu çalışma sonucunda öğrencilerin akademik performanslarında cinsiyet ve etnik grup farklılıklarından çok akademik hazırlık, motivasyon ve öğrenme stratejilerini kullanmanın daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fortier et al. (1995), araştırmalarında akademik motivasyon ve okul performansı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 14,9 yaş ortalamasına sahip, %54'ü kadın, %46'sı erkek olmak üzere toplam 263 lise 9. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplamada “Algılanan Akademik Yeterlik Ölçeği”, “Akademik Öz Değerlendirme Ölçeği” ve “Akademik Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda algılanan akademik yeterlik ve algılanan akademik öz değerlendirmenin, akademik motivasyonu olumlu yönde etkilediği ve bunun da okul performansı üzerinde olumlu bir etki yaptığı saptanmıştır. Sonuçlar, okul performansının tahmininde akademik motivasyonun önemini vurgulamaktadır.

Karsenti & Thibert (1995), yapmış oldukları çalışmalarında motivasyon ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunda 12-18 yaş aralığında 714 kadın, 714 erkek olmak üzere toplam 1428 lise öğrencisi bulunmaktadır. Veri toplamada akademik motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, akademik motivasyonun, okul başarısı (not ortalaması) ile önemli ölçüde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Howey (1999), üniversite öğrenimine yeni başlayan öğrencilerde akademik başarı ve motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” (Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ) ile belirlenmiştir. MSLQ anketi motivasyonu etkileyen altı faktörü ölçmektedir. Bu faktörler; içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, görev değeri, öğrenmeye ilişkin kontrol inançları, öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik ve sınav kaygısıdır. Yapılan çalışma sonunda akademik başarı düzeyi ile güdülenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Rusillo ve Arias (2004) tarafından yapılan araştırmada orta öğretimde eğitim gören öğrencilerin çeşitli motivasyonel değişkenler (nedensel yüklemeler, akademik amaçlar, akademik benlik kavramı ve öğrenme stratejilerinin kullanımı) ile dil ve matematik derslerindeki performanslarında cinsiyet faktörünün etkisi araştırılmıştır.

Araştırmaya, 9. ve 10. sınıflarda eğitim gören 285 kadın, 236 erkek olmak üzere toplam 521 öğrenci dahil olmuştur. Verilerin toplanması için dört farklı ölçek (AFA, MAPE-II, EMA-II ve LASSI) kullanılmıştır. Çalışma sonunda dil becerileri alanında yapılan karşılaştırmalarda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha düşük dışsal motivasyona sahip oldukları, başarısızlıklarının sorumluluğunu üstlendikleri ve bilgi işleme stratejilerini daha yaygın olarak kullandıkları görülmüştür. Akademik benlik kavramında, içsel motivasyonda, başarıyla ilişkili yüklemelerinde ve matematikte elde edilen performansta cinsiyet farklılıklarına rastlanmamıştır.

Gilman ve Anderman (2005) yaptıkları araştırmalarında motivasyon (içsel motivasyon, öz yeterlik ve kontrol odağı) ve uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Küme analizi ile seçilen 654 lise öğrencisi motivasyon uyumlarına göre “yüksek”, “orta” ve “düşük” olacak şekilde üç farklı gruba ayrılmıştır. Veriler BASC-2 (Çocuklara yönelik davranış değerlendirme sistemi), CAIMI (Çocuklara yönelik içsel motivasyon envanteri), SSLS (Öğrencilere yönelik yaşam doyum ölçeği), MSLSS (Öğrencilere yönelik çok boyutlu yaşam doyum ölçeği), GPA (Akademik başarı ortalaması), SSSM (Okula aidiyet duygusu ölçeği) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma; motivasyon düzeyi “yüksek” bulunan gençlerin, diğer iki gruptaki gençlere göre daha fazla genel doyuma ve aile doyum düzeylerine, kendine saygıya, kişilerarası ilişkilere, okul başarı ortalamasına ve okula ait olma duygusuna; önemli düzeyde düşük depresyon, kaygı ve sosyal strese sahip olduklarını ortaya koymuştur. Akran bildirimleri de olumlu sosyal ve akademik davranışlarda yine “yüksek” motivasyon seviye grubunda anlamlı derecede ilişkilidir. Tüm bu bulgular kapsamlı olarak ele alındığında yüksek motivasyonun psikolojik, sosyal ve akademik yönden önemli olduğunu düşündürmektedir.

Kaufman, Agars ve Lopez-Wagner (2008) üniversitede öğrenim gören 315 birinci sınıf öğrencisinin akademik başarısının öğrencilerin kişilik ve motivasyonları ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Akademik başarı olarak öğrencilerin ilk çeyrek ağırlıklı not ortalamaları alınmıştır. Öğrencilerin motivasyonlarını ölçmek için “Kaufman-Agars Motivasyon Yönelim Ölçeği”, kişilik özelliklerini ölçmek için dışadönüklük, yumuşak başlılık, öz denetim-sorumluluk, duygusal denge ve gelişime açıklık faktörlerini içeren “Beş Faktör Kişilik Modeli” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin akademik başarılarını; kişilik özelliklerinden sorumluluğun ve içsel motivasyonun yüksek seviyede, dışsal motivasyonun ise düşük seviyede etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Prat-Sala ve Redford (2010) yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin motivasyon

yönelimi (içsel ve dışsal), öz-yeterlikleri (akademik metinleri okuma ve makale yazma) ve öğrenme yaklaşımları (derin, stratejik ve yüzeysel) arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada aynı zamanda öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarındaki zamanla meydana gelen değişiklikler de incelenmiştir. Çalışmaya psikoloji alanında öğrenim gören 163 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda hem içsel hem de dışsal motivasyon yöneliminin çalışma yaklaşımlarına etki ettiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlar aynı zamanda öz yeterlik (okuma ve yazma) bakımından yüksek olarak sınıflandırılmış öğrencilerin öz yeterlik (okuma ve yazma) düzeyleri düşük olan öğrencilere göre daha derin veya stratejik bir yaklaşım benimseme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Daha da önemlisi, öğrencilerin zamanla öğrenme yaklaşımlarındaki değişiklikler incelendiğinde; düşük öz-yeterlik düzeylerine sahip öğrencilerin derin çalışma yaklaşımlarında azalma, yüzeysel çalışma yaklaşımlarında artma görülmüştür. Öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğu (hem okuma hem de yazma) öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarında böyle bir değişiklik görülmemiştir.

Yurt dışında yapılmış araştırmalar ile ilgili literatür incelendiğinde; çalışmaların üniversite öğrencileri ile lise öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı ve çoğunlukla motivasyonun cinsiyet ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Bunun yanı sıra motivasyonun; kişilik, öz yeterlik, ait olma, belirli bir ders ya da konuda başarılı olma ile ilgili ilişkilendirildiği görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemin nasıl seçildiği açıklanmıştır. Ayrıca bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları tanıtılmış, verilerin nasıl toplandığı ve elde edilen verilerin analizi için kullanılan tekniklerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma sınıf öğretmenliği öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerini etkileyen ait olma ve algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterlikleri ile bunların birbirleriyle etkileşimlerinin belirlenmesini amaçlayan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Tarama modelinde amaç var olan durumu olduğu şekilde betimlemektir. İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2008, s. 77-81).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı süresinde, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrenciler (258 Kadın, 107 Erkek) oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçilmeyip evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	258	70.7
	Erkek	107	29.3
	Toplam	365	100.0
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	76	20.8
	2.Sınıf	105	28.8
	3.Sınıf	96	26.3
	4.Sınıf	88	24.1
	Toplam	365	100
Yaş	18-20	179	49.0
	21-23	174	47.7
	24 ve üstü	12	3.3
	Toplam	365	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 258'inin kadın (% 70.7), 107'sinin erkek (29.3) olduğu anlaşılmaktadır. Birinci sınıfta 76 (% 20.8), ikinci sınıfta 105 (% 28.8), üçüncü sınıfta 96 (% 26.3), dördüncü sınıfta 88 (% 24.1) öğrenci bulunmaktadır. 18-20 yaş aralığında 179 (% 48.0), 21-23 yaş aralığında 174 (% 47.7), 24 yaş ve üstünde 12 (% 3.3) öğrenci bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak “Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlik Envanteri”, “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “Ait Olma Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu ölçeklerle ilgili bilgiler ve güvenirlik geçerlik çalışmaları aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlik Envanteri

Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlik Envanteri, öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerini ölçmek amacıyla Şahin (2014) tarafından geliştirilmiştir. Mesleki yeterlikler beş ana bölüm hâlinde gruplandırılmış ve her bir

bölümde 10 mesleki davranış olmak üzere toplam 50 davranış belirlenmiştir. Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. “Program ve İçerik” ile ilgili mesleki yeterliğe ait maddelerin bulunduğu envanter için KMO (0.88) ve Bartlett (567.969, $p=0.00$) bulunmuştur. Bu faktör, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %51,21’ini açıklamaktadır. Envanter maddelerine ilişkin faktör yükleri ise 0.54 ile 0.83 arasında değişmektedir. Envanterde yer alan maddelerin madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında da 0.74 ile 0.89 arasında olduğu görülmektedir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. “Kişisel Özellikler ve İletişim Becerisi” ile ilgili mesleki yeterliğe ait maddelerin bulunduğu envanter için KMO (0.91) ve Bartlett (843.468, $p=0.00$) bulunmuştur. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %56,52’sini açıklamaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ise 0.63 ile 0.83 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında da 0.89 ile 0.91 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır. “Sınıf Yönetimi” ile ilgili mesleki yeterliğe ait maddelerin bulunduğu ölçek için hesaplanan KMO (0.90) ve Bartlett (741.12, $p=0.00$) bulunmuştur. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %53,90’ını açıklamaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ise 0.58 ile 0.78 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında da 0.88 ile 0.90 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0.90 olarak hesaplanmıştır. “Öğretim Süreci Etkinlikleri” ile ilgili mesleki yeterliğe ait maddelerin bulunduğu alt-ölçek için hesaplanan KMO (0.92) ve Bartlett (1031.34, $p=0.00$) bulunmuştur. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %63,60’ını açıklamaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ise 0.70 ile 0.86 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin madde ayırt edicilik indeksleri 0.92 ile 0.93 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. “Öğretim İlke ve Yöntemleri” ile ilgili mesleki yeterliğe ait maddelerin bulunduğu alt-ölçek için hesaplanan KMO (0.91) ve Bartlett (973.61, $p=0.00$) bulunmuştur. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %60,49’unu açıklamaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ise 0.65 ile 0.88 arasındadır. Ölçekte yer alan maddelerin madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında da 0.91 ile 0.92 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0.92 olarak hesaplanmıştır. Mesleki yeterliklerle ilgili davranışların öğrenme ve öğretme sürecinde gerçekleşme sıklığı hiçbir zaman (1), çok az (2), ara sıra (3), sıkça

(4), her zaman (5) seçenekleriyle ölçülmektedir.

3.3.2. Akademik Motivasyon Ölçeği

Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ-Ü 28) Üniversite Formu / Vallerand vd. (1992) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye adaptasyonu, geçerliği ve güvenirliği Karagüven (2012) tarafından yapılmıştır. Türkçeye çeviri işlemi İngilizce bölümü öğretim üyelerinin yardımı ile üç farklı kişi tarafından gerçekleştirilmiş, bu çevirilerden tek bir form oluşturulmuştur. Anadili İngilizce olan bir öğretim üyesi tarafından Türkçe form tekrar İngilizceye çevrilerek, geri çeviri işlemi yapılmıştır. Dil eşdeğerliği için Yabancı Diller, İngilizce bölümü son sınıf öğrencilerine önce İngilizce formlar verilmiş, iki hafta aradan sonra aynı gruba Türkçe formlar verilerek veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmasına geçilmiştir. Ölçek 28 maddeden oluşmuştur. Üç tane içsel motivasyon, üç tane dışsal motivasyon ve bir tane motivasyonsuzluk boyutuna ait olmak üzere, her biri dörder maddelik, toplam yedi farklı boyuttan oluşur. Bunlar sırasıyla; İçsel Motivasyon Bilme- İMBİ, İçsel Motivasyon Başarma-İMBA, İçsel Motivasyon Hareket-İMH, Dışsal Motivasyon Tanınma-DMT, Dışsal Motivasyon Kendini İspat- DMKİ, Dışsal Motivasyon Düzenleme-DMD ve Motivasyonsuzluk-MS boyutlarıdır. Alttestlerden alınan puanlar 4 ile 28 arasında değişir. Alt ölçekler ayrı ayrı değerlendirildiğinden, sonuçta her bir alt ölçeğe ait elde edilen 28'e yakın değer bireyde o boyutun yüksek olduğunu gösterir. Başlangıçta “Neden okula gidiyorsunuz?” sorusu ve hemen altında “Çünkü...” ifadesi yer alır, katılımcının çünkü ifadesini sıradaki maddeyle tamamlayarak kendisine uygun gelen şıkkı işaretlemesi istenir. Uygulama ifadelerin devamında yer alan 1 (hiç uyuşmuyor) ile 7 (tam olarak uyuşuyor) arasında yedi derece üzerinde işaretleme yapılarak gerçekleşir. Motivasyonsuzluk boyutundaki ifadeler diğerlerine göre terstir, örneğin; “...bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım.” gibi. Ancak puanlama yapılırken bu maddeler diğerleri gibi puanlanır. Yani, ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Diğer alttestleri oluşturan ifadeler ise olumludur, örneğin; “...ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için.” gibi. AMÖ büyük gruplara kısa sürede ve kolay uygulanabilen bir ölçektir.

3.3.3. Ait Olma Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin ait olma düzeylerini belirlemeye yardımcı olmak

amacıyla Ersanlı ve Koçyiğit (2013) tarafından geliştirilen Ait Olma Ölçeği; arkadaş grubuna ait olma 7 madde, aileye ait olma boyutu 6 madde ve mesleğe ait olma boyutu 9 madde olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 22 maddeden oluşmaktadır. 2, 14, 21 ve 22. maddeler olmak üzere 4 madde ters puanlanacaktır (5'ten 1'e). Ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı; birinci boyut için .88, ikinci boyut için .89, üçüncü boyut için .88, ölçeğin geneli için .90'dır. Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan değerler ise şöyledir; $\chi^2 = 655.64$, $sd = 206$, $\chi^2 / sd = 3.17$, NNFI = .95, CFI = .95, RMSEA = .056, sRMR = .043, GFI = .92, AGFI = .90, CFI = .95. Ölçekteki 20 maddenin 13 maddesi yabancılaşmanın yaşandığına ilişkin, 7 maddesi ise yaşanmadığına ilişkin ifadeler içermektedir. Ölçek formu, “Hiç Katılmıyorum” ile “Tamamen Katılıyorum” arasında 1'den 5'e kadar derecelendirilen beşli likert tipindedir. Ölçek maddeleri sayısal olarak 1-5 arasında değiştiğinden, düzeyleri belirlemede $1.33 (5-1=4/3= 1.33)$ birimlik kesitler dikkate alınmıştır. Aşağıdaki tabloda her bir faktör için, düşük, orta ve yüksek olarak belirlenen puan aralıkları gösterilmektedir.

Düzy	Aile	Arkadaş Grubu	Meslek
Düşük	6-14	7-16	9-21
Orta	15-22	17-25	22-33
Yüksek	23-30	26-35	34-45

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi özelliklerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler 2015-2016 eğitim-öğretim yılının Ocak ve Mayıs ayları içerisinde yukarıda belirtilen veri toplama araçları ile toplanmıştır. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilere gönüllülük esasına göre ölçekler dağıtılmış, doldurup teslim eden öğrencilerin ölçekleri teslim alındıktan hemen sonra araştırmacı tarafından kontrol edilerek ölçeklerin yanlış ya da eksik doldurulmasının önüne geçilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizleri SPSS programına aktararak elde edilen veri tabanları üzerinden araştırmanın amaçlarına uygun olarak t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), anlamlı farklılıkların çıktığı gruplarda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için LSD testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalı istatistiklerden ve çok değişkenli regresyon analizinden yararlanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.





BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenimlerine devam eden öğrencilerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin istatistiksel analizlerine ilişkin bulgular alt amaçların sırasına göre ele alınmıştır.

4.1. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ait Olma, Akademik Motivasyon ve Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenliğinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin cinsiyete göre ait olma, akademik motivasyon ve öğretim elemanları mesleki yeterlikleri alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için bağımsız gruplar “t” testi yapılmış ve ortaya çıkan bulgular ifade edilmiştir.

4.1.1. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ait Olma Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ait olma alt boyutlarına ait t testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ait Olma Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	t	P
Arkadaş	Kadın	258	29.81	5.04		
Grubuna Ait	Erkek	107	28.68	5.54	1.89	.060
Olma						
Aileye Ait	Kadın	258	27.00	3.91		
Olma	Erkek	107	25.79	4.93	2.504	.013*
Mesleğe Ait	Kadın	258	36.37	7.90		
Olma	Erkek	107	32.81	8.50	3.827	.000*

* $p < .05$ düzeyinde anlamlı ilişki

Tablo 2’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenliğinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin cinsiyetlerine göre ait olma ölçeğinin aileye ait olma ($t(363) = 2.504$, $p < .05$) ve mesleğe ait olma ($t(363) = 3.827$, $p < .05$) alt boyutlarında kadın öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Arkadaş grubuna ait olma alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır ($p < .05$).

4.1.2. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Akademik Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik motivasyon alt boyutlarına ait t testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Akademik Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Standart		t	P
				Sapma			
İçsel Motivasyon	Kadın	258	21.53	5.15	1.701		.090
Bilme	Erkek	107	20.50	5.42			
İçsel Motivasyon	Kadın	258	16.26	5.51	.263		.792
Başarma	Erkek	107	16.09	5.44			
İçsel Motivasyon	Kadın	258	18.03	5.14	.439		.661
Hareket	Erkek	107	17.77	5.25			
Dışsal Motivasyon	Kadın	258	22.22	4.86	3.549		.000*
Tanınma	Erkek	107	20.16	5.49			
Dışsal Motivasyon	Kadın	258	15.64	5.82	.293		.770
Kendini İspat	Erkek	107	15.44	5.85			
Dışsal Motivasyon	Kadın	258	21.35	4.74	2.125		.034*
Düzenleme	Erkek	107	20.13	5.59			
Motivasyonsuzluk	Kadın	258	8.36	4.85	-4.154		.000*
	Erkek	107	10.88	6.16			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlı ilişki

Tablo 3'te görüldüğü üzere sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik motivasyonun dışsal motivasyon tanınma ($t(363) = 3.549, p < .05$) ve dışsal motivasyon düzenleme ($t(363) = 2.125, p < .05$) alt boyutlarında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Motivasyonsuzluk ($t(363) = -4.154, p < .05$) alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. İçsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma, içsel motivasyon hareket ve dışsal motivasyon kendini ispat alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

4.1.3. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenliğinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretim elemanları mesleki yeterlikleri alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçları tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Standart		t	P
				Sapma			
Program ve İçerik Bilgisi	Kadın	258	36.95	6.87	1.428		.154
	Erkek	107	35.83	6.74			
İletişim Becerisi	Kadın	258	36.48	7.52	1.282		.201
	Erkek	107	35.32	8.81			
Sınıf Yönetimi Becerisi	Kadın	258	35.54	7.72	1.873		.062
	Erkek	107	33.84	8.25			
Öğretim Süreci Etkinlikleri	Kadın	258	34.38	8.30	.932		.352
	Erkek	107	33.50	7.71			
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Kadın	258	36.60	7.53	1.933		.054*
	Erkek	107	34.93	7.61			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlı ilişki

Tablo 4’te görüleceği üzere sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öğretim elemanlarının mesleki yeterlikleri öğretim ilke ve yöntemleri ($t(363)=1.933$, $p<.05$) alt boyutunda kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Program ve içerik bilgisi, iletişim becerisi, sınıf yönetimi becerisi ve öğretim süreci etkinlikleri alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

4.2. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Ait Olma, Akademik Motivasyon ve Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre ait olma, akademik motivasyon ve öğretim elemanları mesleki yeterlikleri alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve ortaya çıkan bulgular ifade edilmiştir.

4.2.1. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Ait Olma Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Tablo 5

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Ait Olma Alt boyutlarına

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	F	P	LSD
Arkadaş Grubuna Ait Olma	1.Sınıf	76	28.49	5.44	1.637	.180	
	2. Sınıf	105	29.41	5.52			
	3. Sınıf	96	29.61	5.09			
	4.Sınıf	88	30.27	4.66			
Aileye Ait Olma	1.Sınıf	76	26.25	4.42	1.163	.324	
	2. Sınıf	105	26.73	4.72			
	3. Sınıf	96	26.27	4.18			
	4.Sınıf	88	27.30	3.59			
Mesleğe Ait Olma	1.Sınıf	76	33.80	9.23	5.905	.001*	4>3>2>1
	2. Sınıf	105	34.16	8.44			
	3. Sınıf	96	35.00	7.96			
	4.Sınıf	88	38.39	6.49			

İlişkin Anova Sonuçları

* $p<.05$ düzeyinde anlamlı ilişki

Tablo 5'te görüleceği üzere sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre ait olma alt boyutlarına ilişkin anova sonuçları incelendiğinde mesleğe ait olma alt boyutunda 4. sınıftan alt sınıflara doğru ($4>3>2>1$) üst sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(3, 361)} = 5.905$ $p<0.05$). Arkadaş grubuna ait olma ve aileye ait olma alt boyutlarında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p<0.05$).

4.2.2. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Tablo 6

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Anova Sonuçları

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	F	P	LSD
İçsel Motivasyon Bilme	1.Sınıf	76	20.86	5.72	.704	.550	
	2. Sınıf	105	21.50	4.80			
	3. Sınıf	96	20.78	5.50			
	4.Sınıf	88	21.72	5.05			
İçsel Motivasyon Başarma	1.Sınıf	76	16.58	5.68	.995	.395	
	2. Sınıf	105	16.32	5.64			
	3. Sınıf	96	15.41	5.26			
	4.Sınıf	88	16.64	5.35			
İçsel Motivasyon Hareket	1.Sınıf	76	17.80	5.29	.047	.986	
	2. Sınıf	105	18.07	4.61			
	3. Sınıf	96	17.89	5.27			
	4.Sınıf	88	18.0	5.63			
Dışsal Motivasyon Tanınma	1.Sınıf	76	22.80	5.05	1.992	.115	
	2. Sınıf	105	21.12	5.05			
	3. Sınıf	96	21.69	5.61			
	4.Sınıf	88	21.10	4.66			

Tablo 6. Devamı

Dışsal	1.Sınıf	76	16.33	5.97	1.208	.307	
Motivasyon	2. Sınıf	105	15.96	6.05			
Kendini İspat	3. Sınıf	96	15.30	5.90			
	4.Sınıf	88	14.77	5.30			
Dışsal	1.Sınıf	76	22.54	4.71	3.484	.016*	1>2>4>3
Motivasyon	2. Sınıf	105	20.97	4.63			
Düzenleme	3. Sınıf	96	20.21	5.62			
	4.Sınıf	88	20.55	4.84			
Motivasyonsuzluk	1.Sınıf	76	9.22	5.27	1.039	.375	
	2. Sınıf	105	9.59	5.76			
	3. Sınıf	96	9.24	5.67			
	4.Sınıf	88	8.26	4.61			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlı ilişki

Tablo 6’da görüleceği üzere sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre akademik motivasyon alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde dışsal motivasyon düzenleme alt boyutunda sırasıyla; 1.sınıf, 2.sınıf, 4.sınıf ve 3.sınıf lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(3, 361)} = 3.484$ $p < 0.05$). İçsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma, içsel motivasyon hareket, dışsal motivasyon tanınma, dışsal motivasyon kendini ispat ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında ise sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p < 0.05$).

4.2.3. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Tablo 7

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Alt boyutlarına İlişkin Anova Sonuçları

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	F	P	LSD
Program ve İçerik Bilgisi	1.Sınıf	76	38.88	6.12	4.513	.004*	1>4>3
	2. Sınıf	105	36.89	7.16			
	3. Sınıf	96	35.36	6.98			
	4.Sınıf	88	35.74	6.47			
İletişim Becerisi	1.Sınıf	76	36.96	7.70	1.188	.314	
	2. Sınıf	105	36.46	8.18			
	3. Sınıf	96	34.88	8.17			
	4.Sınıf	88	36.44	7.49			
Sınıf Yönetimi Becerisi	1.Sınıf	76	36.88	7.92	2.844	.038*	1>4>3
	2. Sınıf	105	35.66	7.75			
	3. Sınıf	96	33.86	8.17			
	4.Sınıf	88	34.00	7.54			
Öğretim Süreci Etkinlikleri	1.Sınıf	76	36.33	7.34	4.083	.007*	1>4>3 2>4>3
	2. Sınıf	105	34.92	8.19			
	3. Sınıf	96	32.59	7.80			
	4.Sınıf	88	32.92	8.41			
Öğretim İlke ve Yöntemleri	1.Sınıf	76	37.30	7.12	3.158	.025*	1>3 2>3
	2. Sınıf	105	36.88	7.73			
	3. Sınıf	96	34.17	8.05			
	4.Sınıf	88	36.30	6.97			

*p<.05 düzeyinde anlamlı ilişki

Tablo 7’de görüleceği üzere sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeylerine öğretim elemanları mesleki yeterlikleri alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları

incelendiğinde program ve içerik bilgisi alt boyutunda 1.sınıf > 4.sınıf > 3.sınıf şeklinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(3, 361)} = 4.513$ $p < 0.05$). Sınıf yönetimi becerisi alt boyutunda 1.sınıf > 4.sınıf > 3.sınıf şeklinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(3, 361)} = 2.844$ $p < 0.05$). Öğretim süreci etkinlikleri alt boyutunda 1.sınıf > 4.sınıf > 3.sınıf ve 2.sınıf > 4.sınıf > 3.sınıf şeklinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(3, 361)} = 4.083$ $p < 0.05$). Öğretim ilke ve yöntemleri alt boyutunda 1.sınıf > 3.sınıf ve 2.sınıf > 3.sınıf şeklinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(3, 361)} = 3.158$ $p < 0.05$). İletişim becerisi alt boyutunda ise sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p < 0.05$).

4.3. Değişkenler Arası Korelasyon

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ait olma, akademik motivasyon ve öğretim elemanları mesleki yeterlikleri değişkenleri arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin yönlerini ortaya çıkarmak için korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan korelasyon analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 8’ de sunulmuştur.

Tablo 8

Ait Olma, Akademik Motivasyon ve Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Arkadaş Grubuna Ait olma	1														
Aileye Ait Olma	.270*	1													
Mesleğe Ait Olma	.313*	.248*	1												
İçsel Motivasyon Bilme	.176*	.207*	.407*	1											
İçsel Motivasyon Başarma	.116*	.168*	.284*	.672*	1										
İçsel Motivasyon Hareket	.119*	.128*	.247*	.710*	.672*	1									
Dışsal Motivasyon Tanınma	.188*	.272*	.544*	.531*	.451*	.374*	1								
Dışsal Motivasyon Kendini İspat	.011	.101	.083	.435*	.603*	.447	.358*	1							

Dışsal Motivasyon Düzenleme	.020	.088	.050	.175* *	.157* *	.139* *	.404* *	.365* *	1						
Motivasyonsuzluk	- .252* *	- .142* *	- .480* *	- .320* *	- .144* *	-.076	-.454* *	-.005	-.020	1					
Program ve İçerik Bilgisi	- .186* *	.129*	.203*	.230* *	.244* *	.206* *	.347* *	.260* *	.151* *	- .156**	1				
İletişim Becerisi	.143* *	.196* *	.177* *	.189* *	.185* *	.146* *	.276* *	.139* *	.057	- .181**	.661	1			
Sınıf Yönetimi Becerisi	.138* *	.117*	.138* *	.150* *	.122*	.125*	.252* *	.136* *	.091	- .146**	.703* *	.799* *	1		
Öğretim Süreci Etkinlikleri	.144* *	.084	.050	.141* *	.124*	.167* *	.166* *	.145* *	.044	-.092	.659* *	.703* *	.785* *	1	
Öğretim İlke ve Yöntemleri	.224* *	.095	.130*	.194* *	.152* *	.202* *	.224* *	.142* *	.122*	- .155**	.662* *	.636* *	.695* *	.760* *	1

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

Tablo 8 incelendiğinde;

Akademik motivasyonun içsel motivasyon bilme alt boyutunun arkadaş grubuna ait olma ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .176, p < 0.01$), aileye ait olma ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .207, p < 0.01$), mesleğe ait olma ile arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = .407, p < 0.01$), program ve içerik bilgisi ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .230, p < 0.01$), iletişim becerisi ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .189, p < 0.01$), sınıf yönetimi becerisi ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .150, p < 0.01$), öğretim süreci etkinlikleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .141, p < 0.01$), öğretim ilke ve yöntemleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .194, p < 0.01$) anlamlı ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

İçsel motivasyon başarma alt boyutunun arkadaş grubuna ait olma ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .116, p < 0.05$), aileye ait olma ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .168, p < 0.01$), mesleğe ait olma ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .284, p < 0.01$), program ve içerik bilgisi ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .244, p < 0.01$), iletişim becerisi ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .185, p < 0.01$), sınıf yönetimi becerisi ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .122, p < 0.05$), öğretim süreci etkinlikleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .124, p < 0.05$), öğretim ilke ve yöntemleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .152, p < 0.01$), içsel motivasyon bilme ile arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ($r = .672, p < 0.01$) anlamlı ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

İçsel motivasyon hareket alt boyutunun arkadaş grubuna ait olma ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .119, p < 0.05$), aileye ait olma ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .128, p < 0.05$), mesleğe ait olma ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .247, p < 0.01$), program ve içerik bilgisi ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .206, p < 0.01$), iletişim becerisi ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .146, p < 0.01$), sınıf yönetimi becerisi ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .125, p < 0.05$), öğretim süreci etkinlikleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .167, p < 0.01$), öğretim ilke ve yöntemleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .202, p < 0.01$), içsel motivasyon bilme ile arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ($r = .710, p < 0.01$), içsel motivasyon başarma ile arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ($r = .672, p < 0.01$) anlamlı ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

Dışsal motivasyon tanınma alt boyutunun arkadaş grubuna ait olma ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .188, p < 0.01$), aileye ait olma ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .272, p < 0.05$), mesleğe ait olma ile arasında pozitif yönde

orta düzeyde ($r = .544, p < 0.01$), program ve içerik bilgisi ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .347, p < 0.01$), iletişim becerisi ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .276, p < 0.01$), sınıf yönetimi becerisi ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .252, p < 0.01$), öğretim süreci etkinlikleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .166, p < 0.01$), öğretim ilke ve yöntemleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .224, p < 0.01$), içsel motivasyon bilme ile arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = .531, p < 0.01$), içsel motivasyon başarma ile arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = .451, p < 0.01$), içsel motivasyon hareket ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .374, p < 0.01$) anlamlı ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

Dışsal motivasyon kendini ispat alt boyutunun program ve içerik bilgisi ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .260, p < 0.01$), iletişim becerisi ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .139, p < 0.01$), sınıf yönetimi becerisi ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .136, p < 0.01$), öğretim süreci etkinlikleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .145, p < 0.01$), öğretim ilke ve yöntemleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .142, p < 0.01$), içsel motivasyon bilme ile arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = .435, p < 0.01$), içsel motivasyon başarma ile arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ($r = .603, p < 0.01$), dışsal motivasyon tanınma ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .358, p < 0.01$) anlamlı ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

Dışsal motivasyon düzenleme alt boyutunun program ve içerik bilgisi ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .151, p < 0.01$), öğretim ilke ve yöntemleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .122, p < 0.05$), içsel motivasyon bilme ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .175, p < 0.01$), içsel motivasyon başarma ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .157, p < 0.01$), içsel motivasyon hareket ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .139, p < 0.01$), dışsal motivasyon tanınma ile arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = .404, p < 0.01$), dışsal motivasyon kendini ispat ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .365, p < 0.01$) anlamlı ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

Motivasyonsuzluk alt boyutunun arkadaş grubuna ait olma ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.252, p < 0.01$), aileye ait olma ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.142, p < 0.01$), mesleğe ait olma ile arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.480, p < 0.01$), program ve içerik bilgisi ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.156, p < 0.01$), iletişim becerisi ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.181, p < 0.01$), sınıf yönetimi becerisi ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r =$

-.146, $p<0.01$), öğretim ilke ve yöntemleri ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.155$, $p<0.01$), içsel motivasyon bilme ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.320$, $p<0.01$), içsel motivasyon başarıma ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.144$, $p<0.01$), dışsal motivasyon tanınma ile arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.454$, $p<0.01$) anlamlı ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

4.4. Akademik Motivasyonun İçsel Motivasyon Bilme Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Akademik motivasyonun içsel motivasyon bilme alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Akademik Motivasyonun İçsel Motivasyon Bilme Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (N:365)

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	Yordama Hatası	R ² Değişim	F	β	P
Mesleğe ait olma	.407	.165	4.795	.165	71.929	.407	.000
Program ve içerik	.434	.188	4.736	.023	10.055	.153	.002
Aileye ait olma	.444	.198	4.715	.010	4.304	.101	.039

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenliği öğrencilerinin akademik motivasyonun ölçeğinin” içsel motivasyon bilme” alt boyutunu yordayan değişkenlerin sırasıyla; mesleğe ait olma ($p<.001$), program ve içerik ($p<.01$), aileye ait olma ($p<.05$) olduğu görülmektedir.

4.5. Akademik Motivasyonun İçsel Motivasyon Başarıma Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Akademik motivasyonun içsel motivasyon

başarma alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Akademik Motivasyonun İçsel Motivasyon Başarma Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (N:365)

Yordayıcı	Yordama		R ²				
Değişkenler	R	R ²	Hatası	Değişim	F	β	P
Mesleğe ait olma	.284	.081	5.264	.081	31.891	.284	.000
Program ve içerik	.342	.117	5.167	.036	14.749	.194	.000

Tablo 10 incelendiğinde sınıf öğretmenliği öğrencilerinin akademik motivasyonun içsel motivasyon başarma alt boyutunu yordayan değişkenlerin sırasıyla; mesleğe ait olma ($p<.001$), program ve içerik ($p<.001$) olduğu görülmektedir.

4.6. Akademik Motivasyonun İçsel Motivasyon Hareket Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Akademik motivasyonun içsel motivasyon hareket alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Akademik Motivasyonun İçsel Motivasyon Hareket Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (N:365)

Yordayıcı	Yordama		R ²				
Değişkenler	R	R ²	Hatası	Değişim	F	β	P
Mesleğe ait olma	.247	.061	5.011	.061	23.647	.247	.000
Öğretim ilke ve yöntemleri	.301	.090	4.939	.029	11.640	.172	.001

Tablo 11 incelendiğinde sınıf öğretmenliği öğrencilerinin akademik motivasyonun içsel motivasyon hareket alt boyutunu yordayan değişkenlerin sırasıyla; mesleğe ait olma ($p<.001$) ve öğretim ilke ve yöntemleri ($p<.01$) olduğu görülmektedir.

4.7. Akademik Motivasyonun Dışsal Motivasyon Tanınma Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Akademik motivasyonun dışsal motivasyon tanınma alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Akademik Motivasyonun Dışsal Motivasyon Tanınma Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (N:365)

Yordayıcı	Yordama		R ²				
Değişkenler	R	R ²	Hatası	Değişim	F	β	P
Mesleğe ait olma	.544	.296	4.312	.296	152.814	.544	.000
Program ve içerik	.595	.354	4.136	.058	32.625	.246	.000
Aileye ait olma	.608	.369	4.094	.015	8.512	.1126	.004

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenliği öğrencilerinin akademik motivasyonun dışsal motivasyon tanınma alt boyutunu yordayan değişkenlerin sırasıyla; mesleğe ait olma ($p<.001$), program ve içerik ($p<.001$) ve aileye ait olma ($p<.01$) olduğu görülmektedir.

4.8. Akademik Motivasyonun Dışsal Motivasyon Kendini İspat Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Akademik motivasyonun dışsal motivasyon kendini ispat alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Akademik Motivasyonun Dışsal Motivasyon Kendini İspat Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (N:365)

Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	Yordama Hatası	R ² Değişim	F	β	P
Program ve içerik	.260	.067	5.632	.067	26.227	.260	.000

Tablo 13 incelendiğinde sınıf öğretmenliği öğrencilerinin akademik motivasyonun dışsal motivasyon kendini ispat alt boyutunu yordayan değişkenin program ve içerik ($p<.001$) olduğu görülmektedir.

4.9. Akademik Motivasyonun Dışsal Motivasyon Düzenleme Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Akademik motivasyonun dışsal motivasyon düzenleme alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Akademik Motivasyonun Dışsal Motivasyon Düzenleme Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (N:365)

Yordayıcı	Yordama		R ²				
Değişkenler	R	R ²	Hatası	Değişim	F	β	P
Program ve içerik	.151	.023	4.974	.023	8.417	.151	.004

Tablo 14 incelendiğinde sınıf öğretmenliği öğrencilerinin akademik motivasyonun dışsal motivasyon düzenleme alt boyutunu yordayan değişkenin program ve içerik ($p<.01$) olduğu görülmektedir.

4.10. Akademik Motivasyonun Motivasyonsuzluk Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Bulgular

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Akademik motivasyonun motivasyonsuzluk alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Akademik Motivasyonun Motivasyonsuzluk Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (N:365)

Yordayıcı	Yordama		R ²				
Değişkenler	R	R ²	Hatası	Değişim	F	β	P
Mesleğe ait olma	.480	.230	4.726	.230	108.621	-.480	.000
Arkadaş grubuna ait olma	.492	.242	4.697	.011	5.480	-.113	.020

Tablo 15 incelendiğinde sınıf öğretmenliği öğrencilerinin akademik motivasyonun motivasyonsuzluk alt boyutunu yordayan değişkenlerin sırasıyla; mesleğe ait olma ($p<.001$) ve arkadaş grubuna ait olma ($p<.05$) olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde uygulanan analizler neticesinde sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyete göre ait olma, akademik motivasyon ve öğretim elemanları mesleki yeterlikleri alt boyutlarına ait bulgulara ilişkin yapılan analiz sonuçları yorumlanarak tartışılmıştır.

5.1. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ait Olma, Akademik Motivasyon ve Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

5.1.1. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ait Olma Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ait olma alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçlarına baktığımızda aileye ait olma ve mesleğe ait olma alt boyutlarında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Arkadaş grubuna ait olma alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Arastaman (2006), Can (2008), Mengi (2011), Özdemir ve Kalaycı (2013), Sarı (2012) ve Özgök (2013) yaptıkları çalışmalarında, bu araştırmada elde edilen bulgulara paralel bir sonuç elde ederek kadınların okula bağlılık düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Buna paralel olarak Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2007) tarafından üniversitede öğrenim gören öğrencilerin fakülte yaşamının niteliği ile ilgili görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla yaptıkları çalışmalarında kadın öğrencilerin “Fakülteden memnuniyet, sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet” boyutunda erkek öğrencilerden daha fazla memnuniyet düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Sarı (2013) ise yaptığı çalışmada kadın öğrencilerin ortalamalarını erkek öğrencilerden yüksek bulmuş fakat grup ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca Alptekin (2011) ve Şahin (2014) yapmış oldukları çalışmalarında okula bağlılık düzeyinde kadın öğrencilerle erkek öğrencilerin arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Toplumumuzda kadınların hareketliliği ve hareket alanları erkeklere göre daha

sınırlı olduğundan dolayı kadın öğrenciler arkadaşlarıyla daha rahat etkinlikler yapabildikleri, birlikte vakit geçirebildikleri, sosyalleşebildikleri için kendilerini erkek öğrencilere oranla okula daha ait hissi içerisinde bulunuyor olabilirler. Ayrıca bu farklılık, Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu'na (2007) göre öğrencilerin şartları değerlendirmek amacıyla kullanmış oldukları ölçüt ve beklentilerin farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Her türlü uygun ortamın oluşturulduğu durumlarda bile bireylerin bundan memnuniyetlerinin, beklentilerinin gerçekçilik düzeyi ile sınırlı olduğu ifade edilebilir.

5.1.2. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Akademik Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetleri açısından akademik motivasyon alt boyutlarına ait t testi sonuçlarına baktığımızda akademik motivasyonun dışsal motivasyon tanınma ve dışsal motivasyon düzenleme alt boyutlarında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Motivasyonsuzluk alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. İçsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma, içsel motivasyon hareket ve dışsal motivasyon kendini ispat alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bazı araştırmalar cinsiyet faktörünün kadın öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu gösterirken, bazı araştırmalar ise güdülenme düzeylerine göre anlamlı bir farkın oluşmadığını belirtmektedir.

Acat ve Yenilmez (2004); Akandere, Özyalın ve Duman (2010); Akdemir (2006); Aktan (2012); Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014); Altun ve Yazıcı (2010); Erdem ve Gözel (2014); Eymur ve Geban (2011); İnel Ekici, Kaya ve Mutlu (2014); Pajares & Valiante (2002); Saban ve Saban (2008); Sıcak ve Başören (2015) yaptıkları çalışmalarında, bu araştırmada elde edilen bulgulara paralel bir sonuç elde ederek kadınların erkeklere göre yüksek düzeyde motivasyona sahip olduklarını, erkeklerin ise daha çok motivasyon problemi yaşadıklarını saptamışlardır. Bazı araştırmacılar ise çalışmalarında (Arioğlu, 2009; Demir, 2008; Demir ve Arı, 2013; Gürşimşek, 2002; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2008; Şahin ve Çakar, 2011) cinsiyet değişkenine göre yapılan analizler sonucunda öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Rusillo ve Arias (2004), yaptıkları çalışmalarında kadın öğrencilerin dışsal

motivasyon düzeylerini erkek öğrencilerden daha az bulmuş, bunun nedeni olarak da kadın öğrencilerin yaptıkları hataların sorumluluklarını üstlendiklerini dile getirmiştir.

Gençay ve Gençay (2007), diğer araştırmalardan farklı olarak kadın öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyinin erkeklerden yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun nedeni olarak da mezuniyetlerinden sonraki mesleki kariyerleri ile ilgili olarak yaşadıkları kaygılarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca kadın öğrencilerde içsel motivasyonunun bir unsuru olduğu ifade edilebilir.

Köybaşı'nın (2016) araştırmasında dışsal motivasyon alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından kadınların lehinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlarda ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Taşçı (2012) araştırmasında kadın öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek; dışsal güdülenme düzeylerinin ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediğini ifade etmektedir.

Yapılan bu araştırma ile paralel sonuçlara ulaşan araştırmalar neticesinde, kadın öğretmen adayı öğrencilerin erkek öğretmen adayı öğrencilerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülebilir. Acar ve Yenilmez'e (2004) göre eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin genel olarak olumlu motivasyon yüklenmiş oldukları, motivasyon sorunu meydana getiren durumlarla daha az karşılaştıkları görülmektedir. Son yıllar içerisinde öğretmenlik mesleğinin tercih edilen meslekler arasında üstlerde yer alması, buna bir etken olarak düşünülebilir.

5.1.3. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet açısından öğretim elemanları mesleki yeterlikleri alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçlarına baktığımızda öğretim elemanları mesleki yeterlikleri öğretim ilke ve yöntemleri alt boyutunda kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Program ve içerik bilgisi, iletişim becerisi, sınıf yönetimi becerisi ve öğretim süreci etkinlikleri alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Açan ve Saydan (2009); Murat, Aslantaş ve Özgan (2006); Tutkun ve Gür Erdoğan (2012) yaptıkları çalışmalarında, bu araştırmada elde edilen bulgulara paralel bir şekilde, öğrenci cinsiyetine göre öğretim elemanları mesleki yeterliklerinin

algılanmasına ilişkin anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan Eren (2014); Özyaydınlık, Kabaran, Göçen ve Altıntaş (2014) ise öğrenci cinsiyetine göre öğretim elemanları mesleki yeterliklerinin algılanmasına ilişkin anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Arslantaş'ın (2011) çalışmasına göre öğrencilerin öğretim elemanları öğretim strateji- yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerine yönelik görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Her ne kadar cinsiyete göre anlamlı bir fark görülme de erkek öğrencilerin görüşlerinin ortalaması (29,81) kadın öğrencilerin görüşlerinin ortalamasına (29,60) göre daha yüksektir. Yani kadın öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla öğretim elemanlarını öğretim strateji- yöntem ve tekniklerini kullanma bakımından daha yetersiz görmektedirler. Ayrıca çalışmanın bulgularına göre öğretim elemanlarını iletişim konusunda erkek öğrenciler kadın öğrencilerden daha yeterli bulmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretim elemanları mesleki yeterlikleri alt boyutlarına ilişkin kadınlar lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmasının, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öğretmenlik mesleğini daha önemli görmeleri ve meslek öncesi yetişme sürecinde öğretim elemanlarından beklentilerinin yüksek olması gösterilebilir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin kadınlar açısından daha uygun bir meslek olduğu görüşünün, kadın öğrencilerin beklentilerinde bir fark oluşturduğu da dile getirilebilir (Murat, Aslantaş ve Özgan, 2006).

5.2. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Ait Olma, Akademik Motivasyon ve Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

5.2.1. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Ait Olma Alt boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre ait olma, akademik motivasyon ve öğretim elemanları mesleki yeterlikleri alt boyutlarına ilişkin anova sonuçları incelendiğinde mesleğe ait olma alt boyutunda dördüncü sınıftan alt sınıflara doğru (4>3>2>1) üst sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Arkadaş grubuna ait olma ve aileye ait olma alt boyutlarında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Buluş (1997) üniversite öğrencilerinde yalnızlığı incelediği çalışmasında en yüksek yalnızlık oranının birinci sınıflarda olduğunu göstermektedir.

Yalnızlık ve benzer duygusal problemler, bireyin ait olma ihtiyaçlarını karşılamadaki başarısızlıklarından kaynaklanmaktadır (Ersanlı ve Koçyiğit, 2013). Yalnızlık ve ait olma duygularının birbirleriyle ters orantılı olduğu düşünülürse en düşük ait olma duygusunun birinci sınıfta yaşandığını dile getirebiliriz. Bunun sebebi olarak da öğrencinin evinden, ailesinden, arkadaşlarından ayrılarak tamamen yeni bir çevreye gelmesi ve orada yabancılık çekmesi görülebilir. Öğrencinin geçen zamanla birlikte bulunduğu ortama uyum sağlaması, yen arkadaşlıklar edinmesi ve okulunu benimsemesiyle birlikte ait olma duygusu güçlenmekte ve her sene artmaktadır. Bunun sonucu olarak da dördüncü sınıflar lehine farklılık ortaya çıkmaktadır. Yapılan bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalı öğrencileri olduğu dikkate alındığında öğrencilerin her geçen yıl üniversitede aldıkları eğitim ve okullarda yaptıkları staj ile beraber kendilerini daha da mesleğe ait hissetmeye başladıkları düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonucun aksine Karaman (2013) yaptığı çalışmada öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ait olma ile beklenti, motivasyon, özdeşleşme ilişkisini incelemiş ve tüm boyutlarda birinci sınıflar lehine anlamlı sonuç gözlemlemiştir.

Bu durum, öğrencilerin üniversiteye yönelik beklenti, motivasyon ve özdeşleşme ile ilgili gereksinimlerinin henüz olgunlaşmamasına ve çeşitlenmemesine bağlanabilir. Çünkü öğrenci okula devam ettikçe üniversite ile ilgili beklentilerinin değişeceği, motivasyon kaynaklarının çeşitleneceği ve özdeşleşme algısının belirleneceği gerçeği ile ait olma gereksinimi aratarak devam edecektir. Bu nedenle birinci sınıf öğrencilerinin ait olma gereksinimlerini karşılama düzeyleri diğer sınıflara göre daha kolay olacaktır, görüşü öne sürülebilir (Karaman, 2013, s.80).

Ayrıca üniversite öğrencilerin son yıllarında girecekleri KPSS için kurslara gitmeleri ya da boş zamanlarını buna ayırmaları öğrencilerin okulla olan ilişkisini olumsuz şekilde etkileyebilmektedir.

5.2.2. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Motivasyon Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeyleri açısından akademik motivasyon

alt boyutlarına ait ANOVA sonuçları incelendiğinde dışsal motivasyon düzenleme alt boyutunda sırasıyla; 1.sınıf, 2.sınıf, 4.sınıf ve 3.sınıf lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. İçsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma, içsel motivasyon hareket, dışsal motivasyon tanınma, dışsal motivasyon kendini ispat ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında ise sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Çakır (2006), Demir (2008), Eymur ve Geban (2011), Gençay ve Gençay (2007), Gürşimşek (2002), İflazoğlu Saban ve Saban (2008), Saracaloğlu ve ark. (2008), Sıcak ve Başören (2015), Uyulgan ve Akkuzu (2014) bu çalışmada elde edilen bulgulara paralel bir sonuç elde ederek yaptıkları araştırmalarında sınıf düzeyi yükseldikçe motivasyon düzeyinin düştüğü sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın Eğmir ve ark. (2013) ile Gürşimşek (2002) ise yaptıkları çalışmada akademik güdülenme düzeyinin yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bu sonuçlara göre öğrencilerinin öğrenimlerine, daha motive olarak başladıkları fakat okulun ilk yıllarında öğrencilerdeki bu motivasyon düzeyinin üst sınıflara doğru gittikçe azaldığı görülmektedir. 1. sınıftaki motivasyon yüksekliğinin sebebi olarak; öğrencinin liseden ayrılıp üniversiteye gelmesi, ileride sahip olacağı mesleğe yönelik büyük bir adım atması, ergenlikten ziyade gençliğin ve büyümüş olmanın verdiği duygular olarak düşünülebilir. Ayrıca 4. sınıfa gelindiğinde ise yaşanan motivasyon değişikliğinin sebebi olarak da öğretmen adayı öğrencilerin gireceği KPSS sınavı kaygısı, buna bağlı olarak sınav için gidilen kurslar nedeniyle okuldan uzaklaşma ve atanırsam mesleğe nerede başlayacağım ya da atanamazsam ne yapacağım sorularının ortaya çıkardığı endişe düşünülebilir.

Öğretmen adayı öğrencilerin sınıf seviyeleri ilerledikçe yaşları da ilerlemektedir (Uyulgan ve Akkuzu, 2014) bilgisinden hareketle bazı araştırmacılar (Akandere, Özyılmaç ve Duman, 2010 ile Altun ve Yazıcı, 2010) yaptıkları araştırmalarında sınıf düzeyi yerine öğrenci yaşlarını değişken olarak ele almışlardır. Yaptıkları çalışmalarının sonuçlarına göre yaş değişkeni okul motivasyonu ile ters yönde ilişkilidir. Bu nedenle yaş ilerledikçe motivasyonda düşüş yaşandığı söylenebilir.

Köybaşı (2016), tarafından yapılan çalışmada dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Dışsal motivasyonda 3. sınıfların diğer sınıflar arasında 3. sınıfların lehine olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak öğrencilerin 3. sınıfta aldıkları eğitim ile bir farkındalık yaşamaları, 1. sınıf ile 2. sınıfta daha çok eğitim dışı etkinliklerde yer

almalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir. Öğrencilerin kendilerini tanııtma, kimliklerini ortaya koyma, yerleşme ve barınma problemleri ile ekonomik sorunlarının üniversitenin ilk iki yılında daha çok ön planda olduğu düşünülebilir. Son sınıfta ise öğrencilerin KPSS nedeniyle duydukları kaygı ve mesleğe başlama sürecini yoğun şekilde yaşamaları nedeniyle motivasyonda düşme yaşanmış olabileceği düşünülebilir.

5.2.3. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre öğretim elemanları mesleki yeterlikleri alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde;

- Program ve içerik bilgisi alt boyutunda 1.sınıf > 4.sınıf > 3.sınıf şeklinde,
- Sınıf yönetimi becerisi alt boyutunda 1.sınıf > 4.sınıf > 3.sınıf şeklinde,
- Öğretim süreci etkinlikleri alt boyutunda 1.sınıf > 4.sınıf > 3.sınıf ve 2.sınıf > 4.sınıf > 3.sınıf şeklinde,
- Öğretim ilke ve yöntemleri alt boyutunda 1.sınıf > 3.sınıf ve 2.sınıf > 3.sınıf şeklinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
- İletişim becerisi alt boyutunda ise sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yapılan araştırmalarda genel itibariyle öğrencilerin sınıf düzeylerine göre algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterliğinde farklılıklar görülmektedir.

Açan ve Saydan'ın (2009) yaptığı çalışmaya göre farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin, öğretim elemanı akademik kalite faktörlerine önem verme düzeylerinin farklılık gösterdiği görülmüştür.

Eren (2014) 1.sınıf ve 4. sınıf öğrencileri, öğretim elemanları yeterliklerinin oldukça yüksek olduğunu düşünmektedirler. Tutkun ve Gür Erdoğan (2012) yaptıkları çalışmalarında 4. sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarını diğer sınıf düzeylerine göre daha yetersiz görmekte oldukları sonucunu bulmuşlardır.

Murat, Aslantaş ve Özgan'ın (2006) yaptıkları araştırmalarında 2. sınıf öğrencileri ile diğer sınıflardaki öğrenciler arasında anlamlılık düzeyi açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bunun sebeplerinden biri olarak ikinci sınıf öğrencilerinin beklenti düzeylerinin yüksek olması söylenebilir. 2. sınıf öğrencilerinin

bu sınıf düzeyinde öğretmenlik mesleğini benimsemeleri ve bu mesleğe yönelik olarak bilgi birikimlerinin artması derslerine giren öğretim elemanlarından beklentilerinin de artmasına sebep olarak gösterilebilir.

5.3. Akademik Motivasyonun İçsel Motivasyon Bilme Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Tartışma ve Yorumlar

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Akademik motivasyonun içsel motivasyon bilme alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda içsel motivasyon bilme alt boyutunu yordayan değişkenlerin sırasıyla; mesleğe ait olma, program ve içerik bilgisi, aileye ait olma olduğu görülmektedir.

Akar ve Aydın (2016), öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyi ile içsel motivasyon bilme alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu da program ve içerik bilgisi boyutunda benzerlik göstermektedir.

Buna göre öğretim elemanlarının program ve içerik bilgisi alt yeterlik alanında gerçekleştirme düzeyinde meydana gelebilecek artışın, mesleğe ve aileye aidiyet duygusunda desteğin sağlanmasının öğrencilerin bilmeye yönelik içsel motivasyonunu arttırabileceği söylenebilir.

Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu'nun (2013) yapmış oldukları çalışmaları öğretmen adaylarının bilmeye yönelik içsel motivasyon bilme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine (kadınlar lehine), sınıf düzeylerine (1. sınıf lehine) ve bölümlerine (resim-iş öğretmenliği lehine) göre farklılaştığı göstermektedir.

Küçükosmanoğlu'nun (2015) çalışmasında müzik öğretmeni adayı öğrencilerin bilmeye yönelik içsel motivasyon düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farkın olduğu (erkekler lehine), sınıf değişkeni açısından ise anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

5.4. Akademik Motivasyonun İçsel Motivasyon Başarma Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Tartışma ve Yorumlar

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Akademik motivasyonun içsel motivasyon başarma alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda içsel motivasyon başarma alt boyutunu yordayan değişkenlerin sırasıyla; mesleğe ait olma, program ve içerik olduğu görülmektedir.

Akar ve Aydın (2016), ğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyi ile içsel motivasyon başarma alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Buna göre ğretim elemanlarındaki mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyinde meydana gelebilecek artışın öğrencilerin başarmaya yönelik içsel motivasyonunu arttırabileceği söylenebilir.

Küçükosmanoğlu'nun (2015) alışmasında müzik ğretmeni adayı öğrencilerin başarmaya yönelik içsel motivasyon düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Sınıf değişkenine göre ise 4. sınıf ğrencilerinin başarıya yönelik içsel motivasyon düzeylerinin diğer sınıflara kıyasla düşük olduğu sonucu bulunmuştur.

5.5. Akademik Motivasyonun İçsel Motivasyon Hareket Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Tartışma ve Yorumlar

Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin Akademik motivasyonun içsel motivasyon hareket alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda içsel motivasyon hareket alt boyutunu yordayan değişkenlerin sırasıyla; mesleğe ait olma ve ğretim ilke ve yöntemleri olduğu görülmektedir.

Bu açıdan ğretim elemanlarının ğretim ilke ve yöntemleri alt yeterlik alanında gerçekleştirme düzeyinde meydana gelebilecek artışın ve mesleğe ait olma duygusunda desteğin sağlanması öğrencilerin harekete yönelik içsel motivasyonunu arttırabileceği söylenebilir.

5.6. Akademik Motivasyonun Dışsal Motivasyon Tanınma Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Tartışma ve Yorumlar

Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin Akademik motivasyonun dışsal motivasyon tanınma alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda dışsal motivasyon tanınma alt boyutunu yordayan değişkenlerin sırasıyla; mesleğe ait olma, program ve içerik ile aileye ait olma olduğu görülmektedir.

Buna göre ğretim elemanlarının program ve içerik alt yeterlik alanında gerçekleştirme düzeyinde meydana gelebilecek artışın ayrıca mesleğe ait olma ve aileye

ait olma duygusunda desteğin sağlanmasının öğrencilerin dışsal motivasyon tanınma alt boyutunu yordamaya yönelik motivasyonunu arttırabileceği söylenebilir.

5.7. Akademik Motivasyonun Dışsal Motivasyon Kendini İspat Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Tartışma ve Yorumlar

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Akademik motivasyonun dışsal motivasyon kendini ispat alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda dışsal motivasyon kendini ispat alt boyutunu yordayan değişkenin program ve içerik olduğu görülmektedir.

Buna göre öğretim elemanlarının program ve içerik alt yeterlik alanında gerçekleştirme düzeyinde meydana gelebilecek artışın öğrencilerin dışsal motivasyon kendini ispat alt boyutunu yordamaya yönelik motivasyonunu arttırabileceği söylenebilir.

5.8. Akademik Motivasyonun Dışsal Motivasyon Düzenleme Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Tartışma ve Yorumlar

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Akademik motivasyonun dışsal motivasyon düzenleme alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda dışsal motivasyon düzenleme alt boyutunu yordayan değişkenin program ve içerik olduğu görülmektedir.

Akar ve Aydın (2016), öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleri ile dışsal motivasyon düzenleme alt boyutu arasında herhangi bir ilişki görülmemiştir.

Buna göre öğretim elemanlarının program ve içerik alt yeterlik alanında gerçekleştirme düzeyinde meydana gelebilecek artışın öğrencilerin dışsal motivasyon düzenleme alt boyutunu yordamaya yönelik motivasyonunu arttırabileceği söylenebilir.

Küçükosmanoğlu'nun (2015) çalışmasında müzik öğretmeni adayı öğrencilerin dışsal motivasyon düzenleme düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farkın olduğu (kadınlar lehine) görülmüştür fakat sınıf değişkeni açısından ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

5.9. Akademik Motivasyonun Motivasyonsuzluk Alt Boyutunu Yordayıcı Değişkenlere Ait Tartışma ve Yorumlar

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Akademik motivasyonun motivasyonsuzluk alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda motivasyonsuzluk alt boyutunu yordayan değişkenlerin sırasıyla; mesleğe ait olma ve arkadaş grubuna ait olma olduğu görülmektedir.

Akar ve Aydın (2016), öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyi ile motivasyonsuzluk alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Küçükosmanoğlu'nun (2015) çalışmasında müzik öğretmeni adayı öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir, sınıf değişkenine göre ise 4. sınıf öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeyleri ile diğer sınıfların arasında anlamlı derecede yüksek bir farkın olduğu görülmüştür.

Öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyinde meydana gelecek bir artışın öğrencilerin motivasyonsuzluğunu azaltabileceği ifade edilebilir (Akar ve Aydın, 2016).



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüm, bu araştırmada elde edilen bulgulardan yararlanılarak varılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda yapılabilecekler konusundaki önerileri içermektedir.

6.1. Sonuç

1. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ait olma ölçeğinin aileye ait olma ve mesleğe ait olma alt boyutlarında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Arkadaş grubuna ait olma alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.
2. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik motivasyonun dışsal motivasyon tanınma ve dışsal motivasyon düzenleme alt boyutlarında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Motivasyonsuzluk alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. İçsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma, içsel motivasyon hareket ve dışsal motivasyon kendini ispat alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.
3. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öğretim elemanları mesleki yeterlikleri öğretim ilke ve yöntemleri alt boyutunda kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Program ve içerik bilgisi, iletişim becerisi, sınıf yönetimi becerisi ve öğretim süreci etkinlikleri alt boyutlarında ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.
4. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre ait olma, akademik motivasyon ve öğretim elemanları mesleki yeterlikleri alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde mesleğe ait olma alt boyutunda 4. sınıftan alt sınıflara doğru ($4 > 3 > 2 > 1$) üst sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Arkadaş grubuna ait olma ve aileye ait olma alt boyutlarında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

5. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre akademik motivasyon alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde dışsal motivasyon düzenleme alt boyutunda sırasıyla; 1.sınıf, 2.sınıf, 4.sınıf ve 3.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmüştür. İçsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma, içsel motivasyon hareket, dışsal motivasyon tanınma, dışsal motivasyon kendini ispat ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında ise sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.
6. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeylerine öğretim elemanlarının mesleki yeterlikleri alt boyutlarına ilişkin anova sonuçları incelendiğinde program ve içerik bilgisi alt boyutunda 1.sınıf > 4.sınıf > 3.sınıf şeklinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerisi alt boyutunda 1.sınıf > 4.sınıf > 3.sınıf şeklinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretim süreci etkinlikleri alt boyutunda 1.sınıf > 4.sınıf > 3.sınıf ve 2.sınıf > 4.sınıf > 3.sınıf şeklinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretim ilke ve yöntemleri alt boyutunda 1.sınıf>3.sınıf ve 2.sınıf> 3.sınıf şeklinde anlamlı farklılık bulunmuştur. İletişim becerisi alt boyutunda ise sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.
7. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Akademik motivasyonun içsel motivasyon bilme alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda içsel motivasyon bilme alt boyutunu yordayan değişkenlerin sırasıyla; mesleğe ait olma, program ve içerik, aileye ait olma olduğu görülmektedir.
8. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Akademik motivasyonun içsel motivasyon başarma alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda içsel motivasyon başarma alt boyutunu yordayan değişkenlerin sırasıyla; mesleğe ait olma, program ve içerik olduğu görülmektedir.
9. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Akademik motivasyonun içsel motivasyon hareket alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda içsel motivasyon hareket alt boyutunu yordayan değişkenlerin sırasıyla; mesleğe ait olma ve öğretim ilke ve yöntemleri olduğu görülmektedir.

10. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Akademik motivasyonun dışsal motivasyon tanınma alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda dışsal motivasyon tanınma alt boyutunu yordayan değişkenlerin sırasıyla; mesleğe ait olma, program ve içerik ile aileye ait olma olduğu görülmektedir.
11. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Akademik motivasyonun dışsal motivasyon kendini ispat alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda dışsal motivasyon kendini ispat alt boyutunu yordayan değişkenin program ve içerik olduğu görülmektedir.
12. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Akademik motivasyonun dışsal motivasyon düzenleme alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda dışsal motivasyon düzenleme alt boyutunu yordayan değişkenin program ve içerik olduğu görülmektedir.
13. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Akademik motivasyonun motivasyonsuzluk alt boyutunu yordayıcı değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda motivasyonsuzluk alt boyutunu yordayan değişkenlerin sırasıyla; mesleğe ait olma ve arkadaş grubuna ait olma olduğu görülmüştür.

6.2 Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin motivasyonlarını yükseltecek olumlu bir ortamın hazırlanması önemlidir. Bu yüzden öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumlarına ilişkin aidiyet duygusu geliştirilebilir.
2. Öğretmen adaylarının sınıf ve yaş ilerledikçe motivasyonlarında yaşanan düşüşün engellenmesi ve motivasyonun artırılması için çalışmalar yapılmalıdır. Bununla ilgili etkinlikler düzenlenebilir, öğrenme ortamlarında, programda değişiklikler yapılabilir.
3. Öğretim elemanları mesleki yeterlikleri ile öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri ve motivasyonları birbiriyle ilişkilidir. Bu nedenle bazı öğretim

elemanları bu araştırma ile ortaya konulan öğretim elemanlarının nitelikleri dikkate alınarak ülke genelinde yapılacak kapsamlı bir hizmet-içi eğitimden geçirilebilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın evrenini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma Matematik Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği gibi diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere de uygulanarak karşılaştırmalar yapılabilir.
2. Araştırmanın evrenini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma Hukuk, İşletme ya da Tıp gibi diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere de uygulanarak karşılaştırmalar yapılabilir.
3. Araştırmanın evrenini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma farklı bölgedeki bir üniversitede de uygulanarak karşılaştırmalar yapılabilir.
4. Nicel yöntem kullanılarak yapılan bu araştırma göz önünde bulundurularak akademik motivasyon sorunu yaşayan öğrencilerle nitel bir çalışmanın yapılması, bu konunun daha derin ve detaylı bir şekilde incelenmesine imkân sağlayabilir.
5. Araştırmada Karagüven (2012) tarafından Türkçeye adaptasyonu sağlanan “Akademik Motivasyon Ölçeği”, Ersanlı ve Koçyiğit (2013) tarafından geliştirilen “Ait Olma Ölçeği” ve Şahin (2014) tarafından geliştirilen “Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlikleri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma farklı ölçekler kullanılarak yapılabilir.
6. Araştırma sınıf öğretmenliği öğrencilerinin akademik motivasyonlarını etkileyebileceği düşünülen başka değişkenler de eklenerek tekrar yapılabilir.
7. Araştırma farklı eğitim kademeleri öğrencilerine uygulanarak farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin ait olma, algıladıkları öğretmen yeterlikleri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (6), 143-160.
- Acat, M. B. ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 125-139.
- Açan ve Saydan (2009). Öğretim elemanlarının akademik kalite özelliklerinin değerlendirilmesi. Kafkas Üniversitesi İİBF Örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 225-253
- Akandere, M., Özyılmaç, N.T. ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-10.
- Akar, H. ve Aydın, S. (2016) Öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğrencilerin akademik motivasyonu arasındaki ilişki, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1344-1352.
- Akbaba, S. (2006) Eğitimde motivasyon, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343 – 361.
- Akbaba, A., Gürü, B. E., Yaran, M. ve Çimen, H. (2006) Öğrencilerin öğretim elemanları ile ilgili kalite beklentileri (Akçakoca Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksek Okulu Örneği), *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 17 (1), 9-21.
- Akbay, S.E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Akkök, F. (1999). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi*. İstanbul: Özgür Yayınları
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25 (1), 23–35.

- Alptekin, D. (2011). *Toplumsal aidiyet ve gençlik: üniversite gençliğinin aidiyeti üzerine sosyolojik bir araştırma*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2010). Öğrencilerin okul motivasyonunu yordayan bazı değişkenler. *International. Conference on New Trends in Education and Their Implications* 11-13 November, Antalya-Turkey.
- Anıl, D. ve Eriş, H. M. (2016). Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 491-504.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arioğul, S. (2009). İngiliz dili öğretmen adaylarının akademik motivasyonları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 12-19.
- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 487-506.
- Aslan, M. ve Yakar, A. (2011) Öğretmen adaylarının ideal öğretim elemanı niteliklerine yönelik bilişsel kurguları: karşılaştırmalı bir inceleme. 20. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri* içinde (s.94-95). Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Atıcı, R. (2014). Sınıf içerisinde öğrenci davranışlarına etki eden etmenler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28, 413-427.
- Avara, K. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz-yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği*. Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, S., Sündüs Yerdelen, S., Gürbüzöğlü Yalmanlı, S. ve Göksu, V. (2014). Biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 425-435.
- Aydoğan, H. ve Baş, M. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine güdülenmelerinin incelenmesi, *Uluslararası Spor, Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 2(3), 112-124.
- Ateş, H. (2012). Başiskele Anadolu İmam Hatip Lisesi 9-10-11.sınıflar başarısızlık

nedenleri anketi sonuç raporu. <http://docplayer.biz.tr/5231824-basiskele-anadolu-imam-hatip-lisesi-9-10-11-siniflar-basarisizlik-nedenleri-anketi-sonuc-raporu.html> Erişim tarihi: 22.10.2017.

- Baumeister, R. F. & Leary, M. R., (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin, The American Psychological Association*, 117(3), 497-529.
- Binbaşıoğlu, C. (1987). Okulda öğrencileri güdüleme şekilleri. *Çağdaş Eğitim*, 12(125), 10-14
- Bulut, H. ve Doğar, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-27.
- Boyd, F. B. (2002). Motivation to continue: enhancing literacy learning for struggling readers and writers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 18, 257-277.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 17-42.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Cansaran, A. (2004). Biyoloji öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji öğretmenliği programı hakkında düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 1-21.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teacher's self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement. A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Ceyhan, A. A. (2014). Eğitim ve psikoloji ilişkisi: Eğitim psikolojisi. Can, G. (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde*, (s. 2-19), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2006). *Çocuk Merkezli Aile Olmak*. Doğan Cüceloğlu Resmî Web Sitesi. <http://www.dogancuceloglu.net/yazilar/67-cocuk-merkezli-aile-olmak>. Erişim tarihi: (22.10.2017)
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal*

Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2), 207-237.

- Çakır, E. (2006). *Anadolu öğretmen lisesinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çam, S., Serindağ, E. ve İşigüzel, B. (2010). Almanca öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 302 – 312.
- Çetin, Ş. (2001) İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli Egitim Dergisi/149/cetin.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/149/cetin.htm) Erişim tarihi: 03.09.2015.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000/2). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279.
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri (SAÜ Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Dilts, R. (1998). *Motivation* <http://www.nlpu.com/Articles/artic17.htm> Erişim tarihi: 10.06.2017.
- Doğan, A. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinin kural dışı davranış göstermelerinde öğrenim hayatlarını denetleyememe inancı, özsaygı ve okula aidiyet duygularının rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Duru, E. (2015). Genel aidiyet ölçeğinin psikometrik özellikleri: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (44), 37-47
- Eğmir, E., Ödemiş, İ. S., Bayar, V., Bayar, A. ve Kayır, G. (2013). Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s.97-103), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ellez, A. M. (1999). *Öğretim elemanı stresi ve başarı güdüsü*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erdem, A. R. ve Gözel, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 49-60.
- Eren, A. (2014). *Resim-iş eğitimi anabilim dalı öğretim elemanlarının mesleki yeterlilikleri*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

- Erginer, A. (1997). *AİBÜ Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğretim hizmeti veren öğretim elemanlarının yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ergül, H. F. (2005) Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 67-79.
- Ergün, M., Duman, T., Y Kıncal, R. ve Arıbaş, S. (1999). *İdeal bir öğretim elemanının özellikleri*. <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergrup1.htm> Erişim tarihi: 03.09.2015.
- Erişti, B. (2014). Öğrenmenin temelleri. Can, G. (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde*, (s. 135-161), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ersanlı, K. ve Koçyiğit, M. (2013). Ait olma ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Turkish Studies*, 8(12), 751-764.
- Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür (içsel ve dışsal) ve düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Eymur, G. ve Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 246-255.
- Fidan, F. (1998). Akademik hayatta motivasyon unsurları Sakarya Üniversitesi'nde bir alan araştırması. *Yönetim ve Ekonomi*, 4(1), 133-149.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayın Evi.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J. & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Francis, A., Goheer, A., Haver-Dieter, R., Kaplan, A. D., Kerstetter, K., Kirk, A. L., Liu, S., Thomas, A. M. & Yeh, T. (2004). *Promoting academic achievement and motivation: a discussion & contemporary issues based approach*. Yüksek Lisans Tezi, University of Maryland, Maryland, USA.
- Garcia, T.; Yu, S.L., Coppola, B.P. & Arbor, A. (1993). Women and minorities in science: Motivational and cognitive correlates of achievement. *American Educational Research Association, Atlanta* (Report No. Tm 020 004). Eric Document Reproduction Service No: Ed 359 235.
- Geçer, A. ve Deryakulu, D. (2004). Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada*

- Eğitim Yönetimi Dergisi*, 40, 518-543.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Genç, S. Z. (2007). Öğrenci algılarına göre ideal öğretim elamanında bulunması gereken özellikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 210-218.
- Gençay Ö. A. ve Gençay S. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(241), 241-253.
- Gilman, R. & Anderman, E. M. (2005). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology*, 44, 375-391.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim: öğrencileri baskısız yönetmek*. (U. Kaplan, Çev.) İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gordon, T. (1998). Etkili öğretmenlik eğitimi. (E. Aksay, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gottfried, A. E., Fleming, J.S & Gottfried, A.W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 3-13.
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17 (3), 99-127.
- Gözütok, F. D. (1988). *Öğretmen eğitiminde meslek formasyonu öğretiminin öğretim elemanı davranışlarına yansımaları*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güdül, M. D. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gürşimşek, I. (2002). Öğretmen adaylarında öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar ve strateji kullanımı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 135-155.
- Hagerty, B., Lynch-Sauer, J., Patusky, K., Bouwsema, M. & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives*, 6, 172-177.
- Howey, S.C. (1999). The relationship between motivation and academic success of

- community college freshmen orientation students. (Report No. Jc. 020 419) Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitimin gerekliliği ve önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 174–184.
- İflazoğlu, A. ve Tümkaya, S. (2008). Öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri ile drama dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 61-73.
- İflazoğlu Saban, A. ve Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9 (1), 35-58.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9 (2), 59-78.
- Karagüven, M. H. Ü. (2012). “Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 1-22.
- Karaman, Ö. (2013). *Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye ait olma gereksinimlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 983-1003.
- Karsenti, T. P. & Thibert, G. (1995). What Type of Motivation Is Truly Related to School Achievement? Eric Document Reproduction Service No: Ed 391 783 (Report No. Sp 036 448). American Educational Research Association. San Francisco, USA.
- Kaufman, J. C., Agars, M. D. ve Lopez-Wagner, M. C. (2008) The role of personality and motivation in predicting early college academic success in nontraditional students at a Hispanic-Serving Institution. *Learning and Individual Differences*, 18, 492-496.
- Kavak, Y. (1986). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının yeterlikleri ve eğitim ihtiyaçları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kavcar, C. (1999). Nitelikli öğretmen sorunu. *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 11, 1-13.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1–2), 1–14.

- Keçeci, A. (2009) Öğretim elemanlarının iletişim becerileri: bir sağlık yüksekokulu örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2 (4), 131-136.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, (175-181).
- Khalila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35, 432-438.
- Kılıçoğlu, G., Acat, M. B. ve Karadağ, E. (2015). İngiltere'deki Türk öğrencilerin kültürleşme tercihleri ve bu tercihlerin okula aidiyet duygusuyla ilişkisi, *Sosyoloji Dergisi*, 3(30), 195-225.
- Klem, A.M. & Connell, P.J.(2004). Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*. 74(7), 262-273.
- Koçyiğit, M. (2014). *Cinsiyete ve ait olma düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin geleceğe yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Korkut, H. (1986). Toplumun mimarları olan öğretmenlere sahip çıkın. *Eğitim ve Bilim*, 10(59). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5428/1592> Erişim tarihi: 06.08.2017.
- Koster, B., Brekermans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 157-176.
- Köseoğlu, K. (1994). *İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Köybaşı, F. (2016). Öğretmen adaylarının bireysel değer yönelimleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3 (6), 34-45.
- Kuşat, A. (2003). Bir değerler sistemi olarak “kimlik” duygusu ve Atatürk. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 15 (2)*, 45-61.
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2015) Müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma (Konya ili örneği). *Sanat Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 1-21.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31, 313–327.

- Marchant, G. J., Paulson, S. E. & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38 (6), 505-519.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıklarıyla ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Murat, M., Aslantaş, H. İ., ve Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (3), 263-278.
- Newmann, F. (1992). *Higher-order thinking and prospects for classroom thought fullness. Student engagement and achievement in American Secondary schools*. New York: Teachers College press.
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Osterman, F. K. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*. 17(3), 323-367.
- Ozan, C. ve Bektaş, F. (2011) Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15 (1), 51-66.
- Öz, A. (2014) İlahiyat fakültesi öğrencilerinin kurumsal aidiyet düzeyi (Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği). *Dergi Abant (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi)*, 2 (4), 54-64.
- Özaydınlık, K., Kabaran, H., Göçen, G. ve Altıntaş, S. (2014). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarında bulunan öğretmenlik niteliklerine ilişkin algıları (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 9 (8), 697-710.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (4), 2125-2137.
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özsöz, B. (2007). *Öğrenci güdülenmesini etkileyen öğretmen özellikleri ve bu özelliklerle ilgili öğretmen farkındalığı*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik

Üniversitesi, İstanbul.

- Pajares, F. & Valiante, G. (2002). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26 (3), 366-381.
- Pehlivan Baykara, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Peklaj, C. & Levpušček, M. P. (2006). Student motivation and academic success in relation to the quality of individual and collaborative work during a course in educational psychology. 31. *Association of Teacher Education in Europe ATTE*, 21-25 October 2006, Sloveina: University of Ljubljana.
- Prat-Sala, M. & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283-305.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S. & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychologijal Bulletin*, 138(2), 353–387.
- Rusillo, M. T. C., Arias, P. F. C. (2004). Gender differencies in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97-112.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Yenice, N. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenme düzeyleri, fen ve sosyal bilimlere ilişkin görüşleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s.594-596), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, O. Ve Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 38-54.

- Sarı, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 1-11.
- Sarı, M. (2013). Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Sarier, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 609-627. doi:10.16986/HUJE.2016015868
- Saylan, N. ve Uyangör, N. (1998). Öğrenci görüşlerine göre Necatibey Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarında bulunan öğretmenlik niteliklerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 35-67.
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere’de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması Türkiye’de ilköğretime öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bazı öneriler. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 143-156.
- Senemoğlu, N. (1994) Üniversite mezunu öğrencilerin görüşlerine göre üniversite öğretim elemanlarının öğretim etkinlikleri ve öğretmenlik meslek bilgisi ihtiyaçları. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 207-218.
- Senemoğlu, N. (2001). Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlikleri. “Eğitimde yansımalar: 2000 yılında Türk Milli eğitim örgütü ve yönetimi. Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık, Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Ankara, 11-13 Ocak.
- Sıcak, A. ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 548-560.
- Sözer, E. (1989). Üniversitelerde öğretmen eğitimi ve bu günkü uygulamalar. *Eğitim ve Bilim*, 13(73), 41–50.
- Şahan, H. (2007). Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde spor aktivitelerinin rolü. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Şahin, M. (2014). Öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleri ile üniversite öğrencilerinin okul bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 571-584.
- Şen, H.Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının

- etkili öğretmenlik özellikleri. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şimşek, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin okulu bırakma eğilimleri ve nedenleri. *Kurumsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(2), 242-271.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe giriş* (4. Baskı). Ankara: PegemA
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 235-250.
- Tahiroğlu, M. ve Aktepe, V. (2015). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(3). 907-932.
- Taşdemir, S. (2013). *Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları ve bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu ölçeğinde bir model önerisi*. İdari Uzmanlık Tezi, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, Ankara.
- Tuna, Y. (2013). Güdüler ve güdülenme. Ünlü, S. (Ed.), *Birey ve davranış* içinde, (s. 2-19), Ankara: Anadolu Üniversitesi.
- Tunca, N., Şahin, S. A., Oğuz, A. ve Güner, H. Ö. B. (2015), İdeal öğretmen eğitimcilerinde bulunması gereken nitelikler. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 122-148.
- Turan, S. (2014). Eğitim felsefesi ve çağdaş eğitim sistemleri. Boyacı, A. (Ed.), *Eğitim felsefesi* içinde, (s. 71-92), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Turhanoglu, A.K. (2013). Toplumsal gruplar. Suğur, N. (Ed.), *İnsan ve toplum* içinde, (s. 2-23), Ankara: Anadolu Üniversitesi.
- Tutkun, Ö. F. ve Gür Erdoğan, D. (2012). Sakarya Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerine göre öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretim elemanlarının yeterlikleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-11.
- Tümekaya, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlik tutumlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 49-62.
- Türkoğlu, A. (1987). Eğitim fakültelerinde öğretim üyesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2). <http://dergipark.gov.tr/hunefd/issue/7835/103164> Erişim tarihi: 06.08.2017.
- Umay, A. (2002). Matematik öğretmen adaylarının başarı güdüsü düzeyleri, değişimi ve değişimi etkileyen faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,

22, 148-155.

- Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 7-32.
- Uwah, C. J., McMahon, H. G. & Furlow, C. F. (2008). School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 11(5), 296-305.
- Uzun, N. ve Keleş, Ö. (2010). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 1-16.
- Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdüleme düzeylerini bazı değişkenler açısından yordanması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Üstün, E., Erkan S. ve B. Akman (2004). Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol05_Issue10_2004/355.pdf
Erişim tarihi: 12.06.2017
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-12.
- Vallerand, R. J. & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study. *Journal of Personality*, 60 (3), 599-620.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Wilkesmann, U.; Fischer, H. & Virgillito, A. (2012). *Academic Motivation of Students-the German Case*. Discussion papers des Zentrum fur Weiterbildung, Technische Universität Dortmund, 02.
- Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (6), 1241-1252.
- Yenice, N., Saydam, G. ve Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 231-247.

- Yeşil R. ve Özbek, R. (2008). Sosyal alanlar eğitimi bölümlerindeki “branş” öğretim elemanlarının sorulardan yararlanma yeterlikleri (Fırat Üniversitesi Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3), 175-186.
- Yıldız, S. M. (2008). "Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bir öğretim elemanında bulunması gereken niteliklere yönelik algılamalarının değerlendirilmesi", *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 1-7.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 179-204.
- YÖK (1999) Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/12924/turkiyede_ogretmen_egitiminde_standartlarla_ve_akreditasyon.pdf/ Erişim tarihi: 12.06.2017.
- Zeytinoğlu, E. (2012). Muhasebe bölümü öğrencilerinin motivasyonu ve beklentileri üzerine bir araştırma: Dumlupınar Üniversitesi örneği. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 53, 103-116.
- <https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim tarihi: 14.10.2017
- http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html Erişim tarihi: 20.06.2017
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.588c7e7c8ebfc3.81623942 Erişim tarihi: 28.01.2017



EKLER

EK 1: UYGULANAN ANKET FORMU

Sevgili Öğrenciler

Bu anketlerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Buradaki bilgiler kesinlikle gizli kalacaktır. Tüm maddeleri yanıtlamanız BOŞ BIRAKMAMANIZ büyük önem taşımaktadır. İçten yanıtlarınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ç. Ü. Sınıf Öğretmenliği ABD

Yüksek Lisans

Öğrencisi

Murat ALÇI

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyet : () Kadın () Erkek

Yaş : () 18-20 () 21-23 () 24 ve üstü

Sınıf Düzeyi : () 1 () 2 () 3 () 4

AİT OLMA ÖLÇEĞİ*

		Hiç katılmıyorum		Tamamen katılıyorum		
		1	2	3	4	5
1.	İhtiyaç duyduğumda bana destek olacak çok arkadaşım var.					
2.	Kendimi, eğitimini aldığım mesleğe ait hissetmiyorum.					
5.	Gerektiğinde ailemin bana destek olacağını biliyorum.					
6.	Eğitimini aldığım mesleğin bir parçası olacağıma inanıyorum.					
8.	Eğitimini aldığım mesleği yapmak için sabırsızlanıyorum.					
9.	Ailemle aramızda bana huzur veren bir bağ var.					
10.	Arkadaş grubumda aranan birisiyim.					
12.	Kendimi ailemin yanında güvende hissederim.					
13.	Arkadaş grubum beni mutlu ediyor.					
16.	Eğitimini aldığım mesleğe yönelik etkinliklere katılmaktan hoşlanırım.					
17.	Ailemin beni önemseydiğini hissediyorum.					
21.	Arkadaş grubumdakilerle yabancı gibiyiz.					

* Ölçeğin maddeleri eksik verilmiştir.

20.	... zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için ...							
21.	... kendi kendime zeki olduğumu göstermek için ...							
22.	... ileride daha iyi ücret alabilmek için ...							
26.	...bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım ...							

* Ölçeğin maddeleri eksik verilmiştir.

ÖĞRETİM ELEMANLARININ MESLEKİ YETERLİLİKLERİ ÖLÇEĞİ*

Açıklama: Aşağıda öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlik alanları ve bu alanlarla ilgili davranışlar yer almaktadır. Bölümünüz öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecinde, bu davranışları gerçekleştirme sıklığı ile ilgili görüşlerinizi ilgili davranışın karşısındaki seçeneklerden yalnız birini işaretleyerek belirtiniz.

DAVRANIŞIN GERÇEKLEŞME DERECEİ İLE İLGİLİ SEÇENEKLER

Hiçbir zaman (1) Çok az (2) Ara sıra (3) Sıkça (4) Her zaman (5)

YETERLİK ALANLARI		SEÇENEKLER				
A.	PROGRAM VE İÇERİK BİLGİSİ	1	2	3	4	5
1.	Öğretim programının içeriği ile ilgili bilgi verir					
2.	Türk milli eğitiminin amaç ve ilkelerine uyar					
4.	Bilimsel ve mesleki gelişmeleri derse yansıtır					
B.	KİŞİSEL ÖZELLİKLER VE İLETİŞİM BECERİSİ					
11.	Derste etik kurallara uyar					
12.	Öğrencilere eşit ve yansız davranır					
15.	Söz ve davranışlarla tutarlılık gösterir					
C.	SINIF YÖNETİMİ					
21.	Sınıfın eğitsel kurallarına duyarlı olur					
22.	Demokratik bir öğrenme ortamı yaratır					
24.	Bireysel farklılıkları dikkate alır					
C.	ÖĞRETİM SÜRECİ ETKİNLİKLERİ					
31.	Derste öğrencilerin ilgi ve dikkatini çeker					
32.	Dersin başından öğretim hedefinden haberdar					

	eder					
34.	Amaca ve içeriğe uygun öğrenme ortamını hazırlar					
E.	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ					
41.	Aktif öğretim yöntemlerine öncelik verir					
42.	Gerektiği yerde pekiştireçlerden yararlanır					
44.	Konuyu güncel örneklerle destekler					

* Ölçeğin maddeleri eksik verilmiştir.



EK-2. ANKETTE KULLANILAN ÖLÇEK İZİNLERİ

Üniversite Ait Olma Ölçeği

Ait Olma Ölçeği İzin Başvurusu

↑ ↓ ✕



murat alç 31.08.2015

Kime: Melike Koçyiğit ✉

Eylemler ▼

Ölçek ve izin talebim için izninize teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.



Melike Koçyiğit (melike_kocyiigit@hotmail.com) [Kişilere ekle](#) 31.08.2015 [Bağlar](#)

Kime: murat alç ✉

Eylemler ▼

2 ek (toplam 528,9 KB)

[Outlook.com'ta Bkln Görünüm](#)



[Tümünü zip olarak indir](#) [Tümünü OneDrive'a kaydet](#)

Merhaba,

ekte ölçeği ve yayınlanmış makalesini gönderiyorum. İçinde puanlama bilgileri ve psikometrik veriler mevcut. İyi çalışmalar, kolaylıklar dilerim..

Arş. Gör. Melike KOÇYİĞİT

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

PDR Anabilim Dalı



murat alç 31.08.2015

Kime: melike_kocyiigit@hotmail.com ✉

Eylemler ▼

Sayın Melike KOÇYİĞİT,

Ben Murat ALÇI, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğrenciler arasında Prof.Dr. Songül TÜMKAYA danışmanlığında "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Ait Olma ve Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterliliklerini Gerçekleştirme Durumlarının Akademik Motivasyonlarını Yordama Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı bir tez çalışması yapmayı planlamaktayım. Bu amaç doğrultusunda Sayın Prof.Dr. Kurtman ERSANLI ile birlikte hazırlamış olduğunuz "Ait Olma Ölçeği"ne ve nasıl değerlendirildiğinize ilişkin bilgiye ihtiyaç duymaktayım. Geliştirmiş olduğunuz ölçeğinizi ve değerlendirme aşamalarınızı tarafıma gönderir ve kullanımım için izin verirseniz memnuniyet duyarım. En iyi dileklerle çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterlikleri

Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterlilikleri, İzin Başvurusu

↑ ↓ ×



Mehmet Sahin (mehmetsahin_38@hotmail.com) [Kıyavekle 02.09.2015](#) [İzine](#)

Eylemler v

Kime: murat alci v

Selam,
Kaynak göstermek koşuluyla kullanabilirsiniz.
Başarı dilekleriyle...



murat alci 31.08.2015

Eylemler v

Kime: Mehmet Sahin v

Sayın Mehmet ŞAHİN,
Ben Murat ALCI, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Daha önceden planlamakta olduğum tez çalışmam için tarafınıza yaptığım başvuru sonucu göndermiş olduğunuz, tarafınızca geliştirilen, "Öğretim Elemanları Mesleki Yeterlilikleri Envanteri (ÖEMYE)" ni Prof. Dr. Songül TÜNKAYA danışmanlığında hazırlayacağım "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Ait Olma ve Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterliliklerini Gerçekleştirme Durumlarının Akademik Motivasyonlarını Yordama Düzeylerinin İncelenmesi" isimli tez çalışmamda kullanmam için izin verişeniz memnuniyet duyarım. En iyi dileklerle çalışmalarınızda başarılar dilerim.

From: mehmetsahin_38@hotmail.com
To: murat.alci@hotmail.com
Subject: RE: Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterlilikleri
Date: Sat, 6 Dec 2014 21:06:06 +0000

İstediğiniz ölçme aracı ekte gönderiyorum ayrıca söz konusu araç aşağıda belirttiğim bir makalede de ing. olarak yayınlanmıştır. başarılar

in M. (2013). The Opinions Of The Teacher Candidates Who Attended The Pedagogical Formation Certificate Programme For The Professional Competency Of Instructors. *Educational Research and Reviews Academic Journals*. 8(18), 1663-1683 (ERIC)

From: murat.alci@hotmail.com
To: mehmetsahin_38@hotmail.com
Subject: Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterlilikleri
Date: Sat, 6 Dec 2014 16:50:15 +0200

Sayın Mehmet ŞAHİN,
Ben Murat ALCI, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Çukurova Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler arasında akademik motivasyon ve bununla ilgili olarak çeşitli konulara ilişkin bir tez çalışması yapmayı planlamaktayım. Bu amaç doğrultusunda "Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterliliklerini Gerçekleştirme Düzeyleri ile Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Arasındaki İlişki" üzerine yaptığınız çalışmanızda kullandığınız ölçeginize ve nasıl değerlendirildiğinize ilişkin bilgiye ihtiyac duymaktayım. Geliştirmiş olduğunuz ölçeginizi ve değerlendirme aşamalarınızı tarafıma gönderirseniz memnuniyet duyarım. Tez çalışmamda ölçeginizi kullanma durumumda sizden ayrıca izin talebinde bulunacağımı da belirtmek isterim. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Adı Soyadı: Murat ALÇI

Doğum Yeri ve Yılı: Çankırı, 1979

Medeni Durumu: Evli

e-posta: murat.alci@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

2015-2018 : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

2013- : Lisans, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Sosyoloji Bölümü

1997-2001: Lisans, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

1993-1996: Lise, Bolu Atatürk Lisesi-Bolu

1990-1993: Ortaokul, Fatih Lisesi-Diyarbakır

1985-1990: İlkokul, Mehmetçik İlkokulu-Diyarbakır

İŞ DENEYİMİ:

2011- : Şehit Emre Mücahit Topal İlkokulu – Yüreğir/Adana

2005-2011: Karacaoğlan İlköğretim Okulu – Feke/Adana

2002-2005: Sason Yatılı İlköğretim Bölge Okulu – Sason/Batman

2001-2002: Aşağı Akçagöller İlköğretim Okulu – Özalp/Van