



Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişki

Relationship between Prospective Teachers' Motivation for Teaching Profession and Prospective Teachers' Sense of Efficacy

Serpil RECEPOĞLU*, Ergün RECEPOĞLU**

• *Geliş Tarihi:* 01.09.2018 • *Kabul Tarihi:* 23.01.2019 • *Yayın Tarihi:* 25.07.2019

Kaynakça Bilgisi: Receptoğlu, S., & Receptoğlu, E. (2019). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2019053943

Citation Information: Receptoğlu, S., & Receptoğlu, E. (2019). Relationship between prospective teachers' motivation for teaching profession and prospective teachers' sense of efficacy. *Hacettepe University Journal of Education*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2019053943

ÖZ: Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretmen yılında Kastamonu Üniversitesi'nde öğrenim gören 521 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" ile "Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon öğretmen özyeterliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen özyeterliğine ilişkin toplam varyansın % 17'sinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları ile açıklandığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Özyeterlik, öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon, öğretmen adayı

ABSTRACT: The aim of this study is to analyze the relationship between prospective teachers' motivation for teaching profession and prospective teachers' sense of efficacy. This is a descriptive research in relational survey model. The participants of the study are 521 prospective teachers at Faculty of Education in Kastamonu University in the 2013-2014 academic years. As data collection instruments, "Teachers' Sense of Efficacy Scale" and Teachers' Motivation for Teaching Profession Scale" were used. Pearson product-moment correlation coefficients and multiple linear regression analysis were performed to analyze the data. When the research findings were evaluated, a significant and positive relationship was found between prospective teachers' motivation for teaching profession and prospective teachers' sense of efficacy at a moderate level. Prospective teachers' motivation for teaching profession predicts prospective teachers' sense of efficacy in a meaningful way. According to the research findings, it can be stated that prospective teachers' motivation for teaching profession explains 17% of the total variance about prospective teachers' sense of efficacy

Keywords: Sense of efficacy, motivation for teaching profession, prospective teacher

1. GİRİŞ

Bilginin egemen güç olduğu, bilim ve teknolojiye büyük değişimlerin yaşandığı yirmi birinci yüzyılda bilgi toplumunun ve çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip bireyler yetiştiren eğitim kurumlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim kurumlarının görevlerini ve

* Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi A.B.D., Kastamonu-TÜRKİYE. e-posta: receptoglu@kastamonu.edu.tr (ORCID: 0000-0002-4189-4456)

** Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi A.B.D., Kastamonu-TÜRKİYE. e-posta: receptoglu@kastamonu.edu.tr (ORCID: 0000-0002-3382-0609)

fonksiyonlarını yerine getirebilmesinde, verilen eğitimin kalitesinin ve niteliğinin yükseltilmesinde, bireylerin ve toplumların geliştirilmesinde öğretmenler anahtar pozisyonundadır. Goodson ve Hargreaves (2005), öğretmenlik mesleğini bilgi toplumunun gerektirdiği insan gücünü yetiştirme sorumluluğunu üstlenmesi açısından günümüzün en temel mesleklerinden biri olarak ifade etmektedir. Eğitimin temel amacı topluma ve ülkeye faydalı, üretken ve bilimsel düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Bu özellikleri taşıyan bireylerin yetiştirilmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir.

Toplumların gelişiminde ve değişiminde öğretmenlerin her zaman önemli rolleri ve görevleri olagelmıştır. Öğretmenler öğrenme ve öğretme sürecine liderlik etmekte, toplumların geleceği olan öğrencileri şekillendirmekte; öğretmenin sınıf içindeki ve dışındaki her türlü davranışı öğrencileri etkilemekte ve onlara model oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler bir toplumun geleceği olan öğrencilerin gelecekte nasıl bireyler olacaklarını belirlemektedir (Recepoğlu, 2013). Günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitimle ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlar ile alanında özel uzmanlık bilgi ve becerisine sahip olan ve mesleki yeterlilik gerektiren bir alandır (Şişman ve Acat, 2003). Öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi toplumlarda eğitimin kalitesi ve niteliği açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarına sunulan olanakların niteliği tek başına onun mesleğinde yeterli olmasını sağlamayacaktır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı motivasyonu da bu noktada önemlidir. Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyinin yüksek olması öğretmen adaylarının özyeterliklerine olumlu etkide bulunabilir.

Öğretmenlik mesleğinin niteliğini geliştirmek ve eğitimin kalitesini yükseltmek öğretmenlerin ve özellikle de daha yolun başında olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik motivasyonlarının ve özyeterliklerinin artırılması ile mümkün olabilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonu yüksek olan öğretmen adayları çok daha fazla istekli ve gönüllü olarak çalışma, kendilerini geliştirme ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin niteliğini geliştirme, eğitimin kalitesini yükseltme yönünde katkı sağlayabileceklerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının yüksek olması mesleğe hazırlanmalarında ve kendilerini geliştirmelerinde itici güç olacaktır.

Öğretmen adaylarının özyeterliklerinin yüksek olması öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını da olumlu olarak etkileyebilir. Eğitim sistemi içinde öğretmenin mesleğine yönelik yüksek motivasyon ve özyeterlik düzeyi sistemin bütün öğelerini de etkileyebilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin ve özyeterliklerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla, öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

1.1. Öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon

Motivasyon, insan davranışlarının ortaya çıkmasını sağlayan bir faktör ve bir örgüt içinde insan davranışlarına yön veren olarak örgütsel davranışın her zaman önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Örücü ve Kambur, 2008). Motivasyon, İngilizcede motive ve Latince movere sözcüklerinden gelmektedir. İngilizce ve Latince bu her iki sözcük de hareket etmek, eylemde bulunmak anlamına gelmektedir. Motivasyon, organizmayı harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve olumlu yöne yönettici, üç temel özelliğe sahip, istekleri arzuları gereksinimleri dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram olarak ifade edilmektedir (Aydın, 2008: 152; Cüceloğlu, 2005: 229; Eren, 1989: 388). Fenny ve Wang'e (2010) göre motivasyon istenen, planlanan ve gerçekleştirilmesi için teşebbüste bulunulan davranış ve dinamikleri anlamının bir yoludur. İnsan davranışlarını etkileyen çeşitli faktörlerden söz etmem mümkün olsa da

davranışın yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynağı motivasyondur (Fidan, 1996). Ryan ve Deci (2000) bir insanın motive edilmesinden bahsediliyorsa, o insanın bir şeyleri yapmak üzere harekete geçirildiğini ifade etmektedir.

Psikolojik bir olgu olan motivasyonun farklı açılardan ele alınmış olması, kavrama ilişkin farklı tanımların üretilmesine neden olmuştur (Karakaya ve Ay, 2007; Kulpcu, 2008). Kavram özellikle liderlik, yönetim ve psikoloji alanında ilgi odağı olmuştur (Srinivasan, 2008). Motivasyon, davranışı hedefe yönlendiren ya da bir amaç doğrultusunda davranışı harekete geçiren güç olarak ifade edilebilmektedir (Öztürk ve Dündar, 2003). Motivasyon, bireyi bazı etkilere maruz bırakarak, onun bu etkiler olmadan önce göstereceği davranıştan başka bir biçimde hareket etmesini sağlamayı ifade etmektedir (Küçük, 2007). Diğer bir tanıma göre motivasyon, bireyin yapacağı işte başarılı olmasını destekleyen ve çalışanların performansını doğrudan etkileyen güçtür (Özdemir ve Muradova, 2008). Dilts (1998) ve Lumsden (1994) de motivasyonu, bir hedefe dönük olarak davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren bir güç olarak ifade etmektedir.

Bireylerin tatmin etmeye çalıştıkları ihtiyaçları bulunmaktadır ve bireyde bu ihtiyaçları başlatan motivasyon sürecidir. Birey bu ihtiyaçları gidermek için belirli bir davranışta bulunmakta ve bu davranış ihtiyacı karşılayacak bir amaç ve istek yönünde gelişmektedir (Şahin, 2004). Sabuncuoğlu ve Tüz (2001) motivasyonun kaynağı olarak gereksinimleri göstermektedir. Bir gereksinim ortaya çıktığında, birey onu karşılamak ister. Belirli gereksinimler karşılanmak üzere birey tarafından belirlenir ve birey gereksinimlere karşı duyduğu isteğin doyumunu sağlamaya çalışır. Bu bağlamda, motivasyonla ilgili tanımların ortak özelliğinin, motivasyonu, insanı harekete geçiren veya hareketi hızlandırıcı bir öge olduğu söylenebilir (Delipoyraz, 2009).

İlgili alanyazında motivasyon kavramına ilişkin içerik ve süreç kuramlarının geliştirildiği görülmektedir. İçerik kuramları bireyleri motive eden öğeleri, süreç kuramları ise bir araya gelerek motivasyonu oluşturan öğeleri ve bu öğeler arasındaki etkileşimleri incelemektedir (Hitt, Miller ve Colella, 2006). İş motivasyonuna ilişkin olarak geliştirilen içerik kuramlarından en önemlileri Maslow'un İhtiyaçlar Kuramı, Alderfer'in ERG Kuramı, McClelland'ın İhtiyaç-Kazanım Kuramı ve Herzberg'in Çift Faktör Kuramıdır. Süreç kuramlarından bazıları ise Beklenti Kuramı, Eşitlik Kuramı ve Hedef Koyma Kuramıdır (Hitt vd., 2006; Hoy ve Miskel, 2010; Ivancevich ve Matteson, 1990). Maslow'un İhtiyaçlar Kuramı, insan ihtiyaçlarının genellikle başlayıp kendini gerçekleştirme ile tamamlanan hiyerarşik bir düzlemde gerçekleştiğini, karşılanmayan ihtiyaçların bireyleri o ihtiyaca odaklanmaya yönelttiğini ve üst düzey ihtiyaçların birey tarafından hissedilebilmesi için alt düzeydeki ihtiyaçların büyük oranda karşılanması gerektiğini öne sürmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Maslow'un İhtiyaçlar Kuramına benzer biçimde Alderfer'in ERG Kuramı [(existence/varoluş, relatedness/ilişki kurma, growth/gelişme)] insanların hiyerarşik olarak düzenlenmiş ihtiyaçlar tarafından güdülendiklerini belirtmektedir. Fakat Alderfer, Maslow'dan farklı olarak bu ihtiyaçları var olma, ilişki kurma ve gelişme olarak üç grup altında sınıflandırmıştır. Ayrıca Alderfer'in kuramına göre, bir ihtiyaç doyum düzeyine ulaşsa bile hiyerarşik düzlemde bir üstte bulunan ihtiyaç doyurulmadığı sürece bir önceki ihtiyaç motive edici baskın unsur olarak kalabilir (Hitt vd., 2006). McClelland'ın İhtiyaç-Kazanım Kuramı, motivasyonun sabit bir hiyerarşik sırada gerçekleşmediğini, aksine bireylerin motivasyonu öğrenebileceğini ve bireyleri motive eden unsurların değişebileceğini ileri sürmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Herzberg'in Çift Faktör Kuramı ise iş doyumunu ve doyumsuzluğunun birbirinin zıttı öğeler olmadığını, motive edici öğelerin (başarı, farkındalık, sorumluluk vb.) doyum sağlama, hijyen öğelerinin (yönetim, denetim, çalışma koşulları vb.) ise doyumsuzluk oluşturma eğiliminde olduklarını öne sürmektedir. Süreç kuramlarından Beklenti Kuramı, bireyin çaba gösterirse başaracağına, başarısının ödüllendirileceğine ve bu ödülün kendisi için önemli bir anlam ifade edeceğine yönelik inancının, motivasyonun temel belirleyicisi olduğunu savunmaktadır. Eşitlik Kuramı,

bireysel motivasyonun en önemli belirleyicilerinden birinin, bireyin örgütte kendisine diğer çalışanlarla eşit davranıldığına yönelik inancı olduğunu ifade etmektedir. Hedef Koyma Kuramı ise kendilerine belirgin, ulaşılabilir ve zorlayıcı hedefler koyan bireylerin daha etkili bir iş performansı sergileyeceğini öne sürmektedir (Hitt vd., 2006; Hoy ve Miskel, 2010).

Deci tarafından ortaya atılan öz-belirtim (self-determination) kuramına göre motivasyon hem içsel hem de dışsal olabilir (Garn, Matthews ve Jolly, 2010). İçsel motivasyon bireyin bir göreve ya da yapacağı işe karşı kendi ilgisi, merakı ya da elde etmek istediği doyum doğrultusunda şekillenen bir güdüdür. Bireyin yapacağı iş için duyduğu heves ve istek içsel motivasyonun önemli bir bileşenidir (Joo ve Lim, 2009). İçsel motivasyon; bireyin bir işi ilginç bulması ve o işi yapıyor olmaktan dolayı tatmin duyması olarak açıklanabilir (Uzun, 2008). Bireyin belli bir davranışta bulunurken ya da belli bir etkinlik içindeyken öncelikle elde ettiği doyumunu ön planda tutması içsel motivasyonun varlığına yönelik bir işaret olarak değerlendirilebilir. İçsel motivasyonda, işin kendisi itici bir güçtür ve birey yaptığı işten zevk alır (Barbuto, 2005; Cooman, Gieter, Pepermans, Bois, Caers ve Jegers, 2007; Lin, 2007; Littlejohn, 2008; Millette ve Gagne, 2008; Osterloh, Frey ve Frost, 2001). Gagne ve diğerleri (2010), içsel motivasyona sahip bir bireyin bir işi zevkli ve ilginç olduğu için yaptığını vurgulamaktadır. İçsel motivasyon, insanların hayatlarında pozitif bir güçtür. İnsanlar birçok işi içsel olarak görevi yerine getirmeyi istedikleri için gerçekleştirirler (Alderman, 1999). İçsel motivasyon, insanların isteklerini artırır, ihtiyaçları karşılamak için enerji verir, çatışmaların çözülmesine yardımcı olur (Cokley, 2000).

Dışsal motivasyon ise ödül veya ceza gibi dışsal etmenlerden kaynağını almaktadır (Cokley, 2000; Littlejohn, 2008; Goodridge, 2006; Uzun, 2008). Dışsal motivasyon, ihtiyaçların para vb. ile dolaylı olarak giderilmesiyle ilgilidir. Bu anlayışa göre, örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için bireylere ihtiyaç duymakta ve bireylerin örgütsel amaçları benimsemeleri için maddesel güdüleme yollarını kullanmaktadırlar (Osterloh vd., 2001). Dışsal motivasyonu örgüte dayalı olarak görmek gerekmektedir. Dışsal motivasyon, statü, takdir edilme veya terfi gibi dışsal ödüller tarafından yönlendirilen faaliyetlerin varlığı ile ortaya çıkmaktadır (Deci 1971). Dışsal motive ediciler işin doğası dışında meydana gelen dışsal ödüllerdir. İş yaparken doğrudan tatmin sağlayan unsurlar değildirler (Newstrom ve Davis, 2002).

Bir mesleğin gelişimi o mesleğe yönelik motivasyonla çok yakından ilişkilidir. Yerli alan yazında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ile ilgili çalışmalara rastlanmakla birlikte bu çalışmalar sınırlı sayıdadır (Acat ve Demiral, 2002, 2003; Acat ve Yenilmez, 2004; Turhan ve Ağaoğlu, 2007; Gençay ve Gençay, 2007; Ural ve Efe, 2007; Yaraş, 2010). Genel olarak yukarıda adı geçen çalışmaların çoğunluğunda öğretmen adaylarının motivasyon düzeyleri yüksek çıkmakla birlikte bazı kişisel değişkenlere göre anlamlı farklılıklar görülmüştür.

1.2. Öğretmen Özyeterliği

Kavramsal temelleri Bandura'nın (1977; 1986; 1989) Sosyal Öğrenme Kuramı'na dayanan özyeterlik davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir. Özyeterlik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize etmesi ve başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1977). Özyeterlik inancı genellikle, bireylerin belli bir konu ile ilgili olarak kendilerini nasıl algıladıkları ile ilgilidir (Kear, 2000).

Bandura'ya göre (1977) herhangi bir durumdaki yeterlik beklentisinin dört temel kaynağı vardır: (1) Bireyin kendi deneyimleri, (2) başkalarının deneyimlerine ilişkin gözlemleri, (3) başkalarının anlatımları temelindeki kavrayışları, (4) fizyolojik durum. Bandura (1977) bu dört temel kaynaktan oluşan özyeterlik inançlarını iki boyutta incelemektedir. Bunlar öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisi inancıdır. Özyeterlik, herhangi bir iş ya da görevi etkileyen bireysel yeterlikle ilgili inançları içermektedir. Sonuç beklentisi ise bireylerin belirli eylemlerinin belirli

sonuçları doğuracağına ilişkin inançlarını içermektedir. Yeterlik inancı, sonuç beklentilerinde ve hedefe ulaşmaya çalışma sürecinde güdülenmenin kendi kendine düzenlenmesi için merkezi bir rol oynamakta (Bandura, 2001) ve bireylerin bilişsel, güdüsel, duygusal ve karar süreçlerini düzenlemektedir (Bandura, 2002). Özyeterlik bir bireyin belirli bir durumda ya da sorun karşısında (örneğin, bir sınav, bir görüşme, bir yarışma, ya da bir ders verme gibi) başarılı olup olmayacağına ya da bununla nasıl başa çıkacağına ilişkin kişisel görüşünü/inancını oluşturur (Tuckman, 1991).

Sosyal psikoloji alanında geliştirilmiş bir kavram olan özyeterliğin pek çok alana uyarlandığı ve farklı disiplinlerde kullanıldığı görülmektedir (Kear, 2000). Özyeterlik kavramı öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları vurgulamaktadır (Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008). Yeterlikle ilgili yapılan çalışmalarda en önemli alanlardan biri öğretmen öz-yeterlik algılarıdır (Bandura, 1997; Gibson ve Dembo, 1984; Emmer ve Hickmen, 1991; Soodak ve Podel, 1998; Hoy ve Woolfolk, 1993; Ross, 1992). Öğretmen özyeterlik inancı, öğretmenlerin öğretmek için sarf ettikleri çabayı, mesleki hedeflerinin düzeyini ve buna bağlı olarak oluşturacakları hedefleri etkilemektedir (Hoy ve Spero, 2005).

Öğretmen öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine veya görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki algıları olarak ifade edilmektedir (Aston, 1984; Atıcı, 2000). Öğretmen yeterliği, öğretmenlerin belirli bir bağlamda öğretme görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmesi için gerekli olan davranışları sergileyebilmesi konusundaki inançları olarak ifade edilmektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001: 473) öğretmen özyeterliğini, "Bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısı" olarak ifade etmektedir. Diğer bir deyişle öğretmen özyeterliği bir öğretmenin "Görevlerimi yerine getirmek için gerekli düşünceleri ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim?" sorusuna verdiği cevaptır (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Aston (1984'ten aktaran Saracoğlu ve Yenice, 2009) ise öğretmen özyeterliğini; öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerini veya görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki inançları olarak ifade etmektedir.

Öğretmen özyeterliği ile ilgili araştırmalarda öğretmenlerin yeterlik inançları ile öğretme davranışları ve öğrencilerin başarı düzeyleri (Allinder, 1995; Cannon ve Scharmann, 1996; Enochs ve Riggs, 1990; Caprara ve diğerleri, 2006; Gibson ve Dembo, 1984; Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000; Guskey ve Passaro, 1994; Soodak ve Podel, 1993; Moore ve Esselman, 1992; Milner ve Woolfolk Hoy, 2002; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001); öğretimsel yenilikleri uygulamaya çalışma, öğretime daha fazla zaman ayırma (Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988), sınıf ve zaman yönetimi stratejileri (Gibson ve Dembo, 1984); sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma (Woolfolk ve Hoy, 1990; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990); öğrencilerin motivasyonları (Pan, 2014; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990; Woolfolk Hoy ve Spero, 2005; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007) gibi değişkenlerin ilişki olduğu bulunmuştur. Olumlu yeterlik algısı olan öğretmenlerin, öğrencilerle daha yakından ilgilendikleri, etkili öğretim için farklı yaklaşımlar kullandıkları, öğrencilerin öğrenmeleri için daha fazla çaba ve zaman harcadıkları, daha fazla sorumluluk hissettikleri görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin özyeterlik algıları ile öğretim sürecini planlama ve sınıf içi uygulamalar arasında ilişki bulunduğu söylenebilir (Pajares, 1992).

Türkiye'de yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının özyeterlikleri ile ilgili çeşitli araştırmalar mevcuttur (Ekinci, Yıldırım, Bindak, Öter, Özdaş, Akın, 2014; Uysal ve Kösemen, 2013; Ülper ve Bağcı, 2012; Akkuzu ve Akçay, 2012; Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003;

Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Aşkar ve Umay, 2001; Celep, 2000; Çakıroğlu, Çakıroğlu ve Bone, 2005; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Savran ve Çakıroğlu, 2001; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006; Hazır Bıkmaz, 2006; Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2002; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Önen ve Öztuna, 2006; Özdemir, 2008; Özenoğlu Kiremit, 2006; Usluel, 2006;). Alan yazında ayrıca öğretmenlerin özyeterlikleri (Ayra ve Kösterelioğlu, 2016; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Bütün Kuş, 2005; Kapıcı Zengin, 2003; Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004; Ekici, 2006; Usluel, 2006; Sağlam, 2007; Şensoy, 2004; Seferoğlu, 2005;); öğretim elemanlarının özyeterlikleri (Usluel ve Seferoğlu, 2004), ilköğretim öğrencilerinin özyeterlikleri (Işıksal ve Aşkar, 2003); öz-yeterlik inançlarını belirlemeyi ya da özyeterlik inancı ile ilgili ölçek geliştirmeyi amaçlayan (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005; Aşkar ve Dönmez, 2004; Ekici, 2005; Hazır Bıkmaz, 2002; 2004) araştırmalara da rastlanmaktadır. Tezsiz yüksek lisans programlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve özyeterlik algıları üzerindeki etkisini inceleyen Çakır, Kan ve Sünbül (2006) araştırma sonucunda tezsiz yüksek lisans programlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve özyeterlik algıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu saptamıştır.

Bu çalışmanın amacı, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları özyeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi'nde öğrenim gören ve tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 521 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Yüzdeler

	n	%		n	%
Cinsiyet			Mezun olduğu lise		
Kadın	330	63.3	Genel Lise	242	46.4
Erkek	191	36.7	Anadolu Lisesi	124	23.8
Sınıf			Anadolu Öğretmen Lisesi	36	6.9
1	190	36.5	Fen Lisesi	2	.4
2	141	27.1	Meslek Lisesi	90	17.3
3	167	32.1	Diğer	27	5.2
4	23	4.4	Ailede öğretmen olup olmaması		
Öğrenim türü			Ailede öğretmen var	211	40.5
Birinci Öğretim	338	64.9	Ailede öğretmen yok	310	59.5
İkinci Öğretim	183	35.1			

<i>Bölümü tercih sırası</i>			<i>Öğrenim gördüğü bölüm</i>		
1.-5. tercih	327	62.8	Sınıf Öğretmenliği	129	24.8
6.-10. tercih	103	19.8	Türkçe Öğretmenliği	124	23.8
11.-15. tercih	54	10.4	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	52	10
16. ve üzeri tercih	37	7.1	Matematik Öğretmenliği	45	8.6
Puan türü			Fen Bilgisi Öğretmenliği	20	3.8
Sayısal	104	20	Okul Öncesi Öğretmenliği	93	17.9
Sözel	129	24.8	Bil. ve Öğr. Tek. Öğretmenliği	58	11.1
Eşit Ağırlık	288	55.3			
TOPLAM	521	100	TOPLAM	521	100

Araştırmaya katılan 521 öğretmen adayının 330'u kadın (% 63.3), 191'i (% 36.7) erkektir. Öğretmen adaylarının yaş ortalaması 20.2'dir. Öğretmen adaylarının 338'i (% 64.9) birinci öğretimde 183'ü (% 35.1) ise ikinci öğretimde öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (% 64.9) öğrenim gördükleri bölümü ilk beş tercihleri arasında göstermiştir. Öğretmen adaylarının % 70'e yakını genel lise ve Anadolu lisesinden mezun olmuştur.

2.2. Veri Toplama Araçları

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

2.2.1. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Ölçeğin orijinal formu Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olup Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" toplam 24 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. "Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik" boyutu öğretmenlerin öğrencileri okul etkinliklerini iyi yapabileceklerine ne düzeyde inandırabilecekleri ile ilgili 1., 2., 4., 6., 9., 12., 14. ve 22. maddelerden oluşmaktadır. "Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik" boyutu öğretmenlerin farklı öğretim ve değerlendirme stratejilerini ne düzeyde kullanabileceklerine ilişkin 7., 10., 11., 17., 18., 20., 23. ve 24. maddelerden oluşmaktadır. "Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik" boyutu öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları ne düzeyde kontrol edebilecekleri ile ilgili 3., 5., 8., 13., 15., 16., 19. ve 21. maddelerden oluşmaktadır. Ölçek likert türünde 9 seçenekten oluşmaktadır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin geçerliğini belirlemek için yapılan faktör analizi sonuçlarında ölçeğin toplam varyansın % 65'ini açıkladığı bulunmuştur. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda her bir boyut için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha değeri) şöyledir: "Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik" boyutu için .82, "Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik" boyutu için .86, "Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik" boyutu için ise .84'tür. Bu araştırma için yapılan analizler sonucunda bulunan iç tutarlılık katsayıları ise "Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik" boyutu için .77, "Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik" boyutu için .75, "Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik" boyutu için ise .76 şeklinde olmuştur. Ölçeğini tamamı için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise .88 olarak bulunmuştur.

2.2.2. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri Ölçeği

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla Acat ve Yenilmez (2004) tarafından oluşturulan "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri" ölçeği kullanılmıştır. Bu Ölçek 23 maddeden ve likert

türünde 5 seçenekten oluşmaktadır. Ölçek tek boyutludur. Öğretmen adaylarından, her maddenin karşısında bulunan “5= Tamamen katılıyorum”, “4= Katılıyorum”, “3= Orta düzeyde katılıyorum”, “2= Katılmıyorum” ve “1= Tamamen katılmıyorum” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir. Ankette yer alan olumlu maddelerin katılma düzeyleri için sınırlar; 1.00–1.80 “Tamamen katılmıyorum”, 1.81–2.60 “Katılmıyorum”, 2.61–3.40 “Orta düzeyde katılıyorum” ve 3.41–4.20 “Katılıyorum” 4.21–5.00 “Tamamen katılıyorum” olarak yorumlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan ise 115’tir. Yüksek puanlar sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin iyi olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra ölçekte 18 olumlu, 5 olumsuz madde yer almaktadır. Olumsuz maddeler değerlendirme aşamasında ters çevrilmiş ve kodlanmıştır. Ölçeğin geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmış ve faktörlerin, varyansın % 54’ünü açıkladıkları belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin geçerliğinin olduğu kabul edilmiştir. Acat ve Yenilmez (2004) tarafından oluşturulan “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri” ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur (Acat ve Yenilmez, 2004). Bu çalışmada ise iç tutarlılık katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 16 (Statistical Package of Social Science) programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada alt problemlerin çözümlenebilmesi için öncelikle her bir alt ölçekte yer alan maddelerin aritmetik ortalama değerleri hesaplanarak o faktör için bir puan hesaplanmıştır. Analizler bu faktör puanları üzerinden yapılmıştır. betimsel analizlerde ve Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ne düzeydedir? alt problemi çözümlenirken frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır.

“Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasında anlamlı ilişki var mıdır?” alt problemi çözümlenirken değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır. Korelasyon Katsayısı değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini, miktarını ve yönünü açıklamak için kullanılan bir sayıdır. Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif ilişkiyi; 0.00 olması ilişkinin olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2008).

“Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları özyeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” alt problemi çözümlenirken anlamlı farkların yorumlanmasında grup ortalama puanları ve .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Araştırmanın yordayıcı değişkenlerini; öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon, yordanan değişkenlerini ise, öğretmen özyeterliği oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Çoklu regresyon analizi bağımlı değişkenle ilişkisi olan iki ya da daha fazla bağımsız değişkene dayalı olarak bağımlı değişkeni tahmin etmeye yönelik bir analiz şeklidir. Yordayıcı değişkenler tarafından bağımlı değişkenin toplam varyansının yorumlanmasına, açıklanan varyansın istatistiksel olarak yordayıcı değişkenlerin anlamlılığına ve bağımlı değişken ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkinin yönüne dair yorum yapma imkânı sağlar (Büyüköztürk, 2008).

3. BULGULAR

3.1. Öğretmen Adaylarının Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Algıları

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	\bar{X}	S
1. Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon	3.97	.66
2. Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik	6.91	1.19
3. Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik	6.99	1.45
4. Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik	7.02	1.19
5. Öğretmen Özyeterliği (Toplam)	6.97	1.10

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyona ilişkin öğretmen adaylarının algılarının yüksek ve katılıyorum düzeyinde ($\bar{X} = 3.97$) olduğu saptanmıştır. Genel olarak öğretmen adaylarının özyeterlik algılarına bakıldığında 6.97 düzeyindeki ortalamanın likert tipi ölçeğin “oldukça yeterli” karşılığına geldiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarına üç boyut kapsamında bakıldığında “Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik” boyutunun en yüksek ($\bar{X} = 7.02$); “Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik” boyutunun ise en düşük değeri ($\bar{X} = 6.91$) aldığı bulunmuştur. Bununla birlikte üç boyut için öğretmen adaylarının özyeterlik algıları “oldukça yeterli” düzeyinde olmuştur. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise en homojen grubun Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonda (.66) olduğu görülmektedir. Yani öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarına algıları daha çok birbirine benzemektedir. Homojenliğin en az olduğu grup ise öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik boyutunda olmuştur (1.45).

3.2. Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 3: Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon	-	.39**	.32**	.32**	.41**
2. Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik		-	.59**	.69**	.87**
3. Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik			-	.60**	.86**
4. Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik				-	.87**
5. Öğretmen Özyeterliği (Toplam)					-

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

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .41$, $p < .05$) görülmektedir. Ayrıca iki değişken arasında anlamlı ilişkilerin bütün boyutlarda da gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre, öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon ile öğrenci katılımına yönelik özyeterlik arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .39$, $p < .05$) vardır. Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon ile öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .32$, $p < .05$) vardır. Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon ile sınıf yönetimine yönelik özyeterlik arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .32$, $p < .05$) vardır.

Ayrıca korelasyon sonuçları öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını ölçen ölçeğin boyutları arasında da orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. bu sonuç ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre, en yüksek ilişki öğrenci katılımına yönelik özyeterlik ile sınıf yönetimine yönelik özyeterlik arasında ($r = .69$, $p < .05$) olmuştur. Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik ile öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik ($r = .59$, $p < .05$) ve sınıf yönetimine yönelik özyeterlik ($r = .60$, $p < .05$) arasında da orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

3.3. Öğretmen Özyeterliğinin Yordanması

Öğretmen özyeterliğinin yordanmasına ilişkin Regresyon Analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Özyeterliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

R	R ²	ΔR ²	B	Standart Hata	β	t
			Sabit	4.30	.401	10.73
.41	.17	.17	Öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon	.73	.100	.414

p < .01

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonun öğretmen özyeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu (R = .41, R² = .17; F= 10,73; p<.01) görülmektedir. Öğretmen özyeterliğine ilişkin ilişkin toplam varyansın % 17'sinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları ile açıklandığı söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki saptanmış olup öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonun öğretmen özyeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları öğretmenlerin özyeterliklerini etkilediği ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı motivasyonunun yüksek olması özyeterliklerini de olumlu etkileyecek ve bu durum eğitim sisteminin niteliğini ve kalitesini yükseltmede oldukça etkili olabilir. Sabır, özveri ve gayret gerektiren öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için bu mesleği severek ve isteyerek yapmak çok önemlidir ve öğretmenlerin verimli olabilmesi, öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılabilmesi ancak mesleğini seven, yeterli düzeyde motive olmuş, moralleri yüksek ve çalışmaya istekli öğretmenlerle olanaklıdır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları mesleğini ve mesleğin gerektirdiği görevleri yapma tarzını etkileyecektir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları yüksek olduğu sürece öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini de daha iyi yapma ve özyeterliklerini geliştirme eğiliminde olacaktır. Ayrıca öğretmen adayı öğretmenlik mesleğini içselleştirmede ve mesleğin gereklerini yerine getirmede daha hevesli ve istekli olacaktır. Aksi bir durum söz konusu olduğunda, diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları düşük olduğunda öğretmenlik mesleğini benimseyip içselleştiremeyecekler, eğitim kurumlarında alacakları eğitimin faydasını göremeyecekler, özyeterliklerini artıracak ve kendilerini geliştirecek motivasyonu kendilerinde bulamayacaklardır. Kısacası öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları düşük olan öğretmen adaylarında mesleği daha iyi öğrenme isteği ve hevesi eksik olacaktır. Acat ve Yenilmez (2004) motivasyonun öğrenmede önemli bir yere sahip olduğunu ifade ederken yine öğrenme sürecindeki bazı sorunların kaynağının burada yattığı, başarı ve başarısızlıkların önemli bir oranının motivasyonla açıklanabileceğini belirtmiştir.

Ayrıca araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki orta düzeyde, pozitif ilişki bu etkileşimin karşılıklı olabileceğini de ifade etmektedir. Bandura'nın özyeterlik kuramında da özyeterlik öğrenme motivasyonunu ve hareketlerini belirleyen en önemli faktör olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerin eğer öz-yeterlilikleri yoksa bir amacı gerçekleştirmek üzere motive olmaları söz konusu değildir. Ne kadar yüksek özyeterlik olursa o kadar yüksek amaç belirleme

ve bağlılık olur. Bir başka deyişle özyeterlik arzu edilen sonuçlara ulaşabilme kapasitesine olan inanç olarak da açıklanabilir. Akademik hayatta öğrencilerin rekabette kendilerine olan güvenleri, onların etkinlikleri seçmelerini, esnek davranışlarını, çabalarını, öz-yeterliklerini ve aynı zamanda bilgiyi edinmelerini, başarı durumlarını da etkilemektedir (Alderman, 1999; Fenny ve Wang, 2010; Ciani, Ferguson, Bergin ve Hilpert). Pek çok çalışma öğrencilerin yeteneklerini algılamalarının onların motivasyonu ve başarı performansı ile ilişkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır (Pintrich ve Schunk, 1996).

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde; öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyona ilişkin öğretmen adaylarının algılarının yüksek ve katılıyorum düzeyinde olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yeterince motive oldukları ifade edilebilir. Araştırma bulguları Acat ve Demiral (2002, 2003), Acat ve Yenilmez (2004), Turhan ve Ağaoğlu (2007; 2011) , Gençay ve Gençay (2007) ile Erdem ve Gözel (2014) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yukarıda adı geçen çalışmaların çoğunluğunda öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerine ilişkin algıları yüksek bulunmuştur. Araştırma bulguları Yaraş (2010) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Yaraş (2010) yaptığı çalışmada özellikle KPSS sınavının olmasının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarını olumsuz etkilediği ve psikolojik baskı yarattığını ifade etmiştir.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde; Genel olarak öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının “oldukça yeterli” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarına üç boyut kapsamında bakıldığında “Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik” boyutunun en yüksek; “Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik” boyutunun ise en düşük değeri aldığı bulunmuştur. Özyeterlik algıları yüksek olan bireylerin mesleklerinde daha başarılı olma ihtimali özyeterlik algıları düşük olan bireylerden daha yüksektir.

Bu araştırma bulgularının nitelikli öğretmen yetiştirme sorumluluğuna sahip eğitim fakülteleri için önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adayları öğretmenlik eğitimi alacakları eğitim kurumlarına alınırken öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları dikkate alınmalı; bu süreci etkili ve doğru bir şekilde değerlendirecek mekanizmalar geliştirilmelidir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarını olumlu yönde geliştirilmesi öğretmen adaylarının özyeterliklerini olumlu yönde etkilemek anlamında da oldukça etkili olabilir. Başlıca öğretmen yetiştiren kurumu olan eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının motivasyonlarını düşürecek uygulamalardan kaçınılmalıdır.

Öğretmen adaylarının özyeterliklerini ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarını arttırmaya ve bunun yanı sıra her türlü öğretmenlik mesleğine ilişkin sorunlarını çözmelerinde yardımcı olabilecek öğretmenlik mesleğine ilişkin üniversiteler bünyesinde rehberlik ve danışma merkezleri yaygınlaştırılabilir. Farklı üniversitelerde öğretmen adaylarının özyeterliklerini ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarını inceleyen nicel, nitel ve karma desenli araştırmalar yapılarak daha geniş bir örneklem grubu ile araştırmanın kapsamı genişletilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*, 8(31), 312-329.
- Acat, B. ve Demiral, S. (2003). Öğretmen adayı tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon kaynakları ve sorunları, *DEU Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı: Lisansüstü Eğitim*, 347-354.
- Acat, M. B. ve Yenilmez, K. (2004). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri”, *Kırgızistan-Türkiye: Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 125-139.

- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1–10.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ve öz-yeterlik inancı üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11–20.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (böte) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1–8.
- Akkuzu, N., ve Akçay, H. (2012). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Dokuz Eylül Üniversitesi örneği). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 2195-2216
- Alderman, M. K. (1999). *Motivation for achievement*. London: Lawrence Erlbaum Ass., Pub.
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 16(4), 247–254.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93–102.
- Aston, P.T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik inancı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1–8.
- Aşkar, P. ve Dönmez, O. (2004). Eğitim yazılımı geliştirme öz-yeterlik algısı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3 (6), 259–274.
- Atıcı, M. (2000). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Leicester Üniversitesi, Leicester.
- Aydın, A. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2016). Öğretmenlerin mesleki özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7(17).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentive perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269–290.
- Barbuto J. E. Jr. (2005). Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: A test of antecedents. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(4), 26-40.
- Bütün Kuş, B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş (2008) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cannon, J. R., & Scharmann, L. C. (1996). Influence of a cooperative early field experience on preservice elementary teachers’ science self-efficacy. *Science Education*, 80, 419-436.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers’ self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students’ academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473– 490.
- Celep, C. (2000). The correlation of the factors: the prospective teachers' sense of efficacy and belief, and attitudes about student control. *National FORUM of Educational Administration and Supervision Journal*, 17(4), 99–112.

- Ciani, K., Ferguson, Y., Bergin, D., & Hilpert J. (2010). Motivational influences on school-prompted interest” *Educational Psychology*, 30(4), 377-393.
- Cooman, R. D., Gieter, S. D., Pepermans, R., Bois, C. D., Caers, R., & Jegers, M. (2007). Graduate teacher motivation for choosing a job in education. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 7, 123-136.
- Cokley, K.O. (2000). Examining the validity of the academic motivation scale by comparing scale construction to self-determination theory. *Psychological Reports*, 86, 560-564.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, Ö. Kan, A., & Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E., & Bone, W. J. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: a comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, 14(1), 31-40
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers’ sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30(137), 74-81.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Deci, Edward L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Delipoyraz, M. (2009). *Motivasyon unsuru olarak kariyer yönetimi ve resmi ilköğretim okullarında bir uygulama (Esenler örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Dilts, R. (1998). *Motivation*, <http://www.nlpu.com/Articles/artic17.htm> adresinden 25.06.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Ekici, G. (2005). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-94.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 6(24), 87-96.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Ekinci A., Yıldırım M. C., Bindak R., Öter Ö.M., Özdaş F., Akın M. A. (2014). öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi investigating candidate teachers’ self-efficacy perceptions in terms of different variables, *Gaziantep University Journal of Social Sciences* 13(3), 723-734.
- Emmer, E., & Hickmen, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument. A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706.
- Eren, E. (1989). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: Beta Yayıncılık,
- Erdem, A. R. ve Gozel, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri [Motivation levels of classroom teachers candidates towards teaching profession]. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of Academic Social Science)*, 2(1), 49-60.
- Fenny, K., & Wang, Q., (2010). Success through a cultural lens: perceptions, motivations and attributions. *China Media Research*, 6(2), 56-66.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayın Evi.
- Garn, A.C., Matthews, M.S., & Jolly, J.L. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54(4), 263-272.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73.
- 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, 241-255.

- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goodridge, D. (2006). *Relationships between transformational and transactional leadership with the motivation of subordinates* (Master thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. MR20813)
- Goodson, I., & Hargreaves, A. (2005). Series editors' preface. In A. Harris ve D. Muijs. *Improving schools through teacher leadership*. New York: Open University Press.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Guskey, T. R., & Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197–210.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 31(161), 172–180.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2006). Fen öğretiminde öz-yeterlik inançları ve etkili fen dersine ilişkin görüşler. *Eğitim Araştırmaları*, 6(25), 34–44.
- Hitt, M. A., Miller, C. C., & Colella, A. (2006). *Organizational behavior. A strategic approach*. San Francisco: Wiley.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama (Çeviri editörü: S. Turan, 7. Baskıdan çeviri)*. Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational healthy of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372. Hoy, A. W. and Spero R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.
- İşıkal, M. ve Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 109–118.
- Ivancevich, M. J., & Matteson, M. T. (1990). *Organizational behavior and management* (Second edition). New York: McGraw-Hill.
- Joo, B. K., & Lim, T. (2009). The effects of organizational learning culture, perceived job complexity, and proactive personality on organizational commitment and intrinsic motivation. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(1), 48-60.
- Kapıcı Zengin, U. (2003). Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ve sınıf-içi iletişim örüntüleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karakaya, A. ve Ay, F. A. (2007). Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörler: Sağlık çalışanlarına yönelik bir araştırma. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 55-67.
- Kear, M. (2000). Concept analysis of self-efficacy. *Graduate Research in Nursing*, 13(1), 142-156.
- Korkut, K. ve Babaoğlu E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16).
- Kulpcu, O. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticileri motive etmede kullanılacak motivasyon araçları üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmen adaylarına uygulanan bilgi okuryazarlığı programının etkililiği ve bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgisayar özyeterlik algısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 98–105.
- Küçük, F. (2007). Çalışanlarının işe güdülenmesinde Herzberg'in motivasyon-hijyen faktörlerinin önemi: Belediye çalışanlarına yönelik bir uygulama. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 75-94.

- Lin, H. F. (2007). Effects of extrinsic and intrinsic motivation on employee knowledge sharing intentions. *Journal of Information Science*, 33(2), 135-149.
- Littlejohn, A. (2008). The tip of the iceberg: Factors affecting learner motivation. *Regional Language Centre Journal*, 39(2), 214-225.
- Lumsden, L. S. (1994). Student motivation to learn. *ERIC Digest*, Sayı 92. ED370200
- Millette, V., & Gagne, M. (2008). Designing volunteers' tasks to maximize motivation, satisfaction and performance: the impact of job characteristics on volunteer engagement. *Motivation and Emotion*, 32(1), 11-22.
- Milner, H. R., & Woolfolk Hoy, A. (2002). Respect, social support, and teacher efficacy: a case study. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Session 26.65: Knowledge of self in the development of teacher expertise. April 3, New Orleans, LA.
- Moore, W. & Esselman, M. (1992). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Newstrom, J. W., & Davis, K. (2002). *Organizational behaviour (human behaviour at work)*, 11th edition, Minnesota: Mc-Graw-Hill.
- Osterloh, M., Frey, B. S., & Frost, J. (2001). Managing motivation, organization and governance. *Journal of Management and Governance*, 5(3-4), 231-239.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2006). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi E Dergisi EDU 7*. <<http://www.istekyasam.com/edu7dergi1/edu7/makale2.doc>> adresinden 20.06.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Örtücü, E. ve Kambur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 85-97.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özdemir, S. ve Muradova, T. (2008). Örgütlerde motivasyon ve verimlilik ilişkisi. *Journal of Qafqaz University*, 24, 146-153.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Öztürk, Z. ve Dündar, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 57-67.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: clearing up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pan, Y. (2014). Relationships among teachers' self-efficacy and students' motivation, atmosphere, and satisfaction in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 68-92.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Recepoglu, E. (2013) Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Özel sayı (1), 311-326.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51- 65.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions", *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi.
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derslerinde Bilgi Teknolojisi Kaynaklarından Yararlanma Öz-Yeterlikleri ve Etki Algılarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Saracaloğlu, A.S. ve Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2) 244– 260.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2001). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine ilişkin özyeterlilik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105–112.
- Seferoğlu, S. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları*, 5(19), 89–101.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1998). Teacher efficacy and the vulnerability of the difficult-to-teach student. *Advances in Research on Teaching*, 7, 75-109.
- Srinivasan, M. S. (2008). Motivation and human growth: A developmental perspective. *Journal of Human Values*, 14(1), 63-71.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171–187.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 523-547.
- Şensoy, Ö. (2004). BDÖ deneyimi olan öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik algıları ve bdö yönteminin yararına ilişkin inançları üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 235–250.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Tuckman, B. W. (1991). *Educational psychology. From theory to application*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Turhan, E. ve Ağaoğlu, E. (2007). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. Lisansüstü Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 521-526, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Turhan, E. ve Ağaoğlu, E. (2011). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı ve eğitim fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri-Akdeniz, Anadolu, Dumlupınar ve Fırat Üniversiteleri örneği. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1759-1774.
- Ural, O. ve Efe, K., (2007). Okulöncesi eğitimi alanında çalışan öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki motivasyon düzeyleri, 1. Ulusal İlköğretim Kongresi Bildiri İndeksi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=5712 adresinden 20.06.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Usluel, Y. K. (2006). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterliklerinin karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 6(22), 233–243.
- Usluel, Y. K. ve Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretim elemanlarının bilgi teknolojilerini kullanmada karşılaştıkları engeller, çözüm önerileri ve öz-yeterlik algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 143–157.
- Uysal, İ., ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(2):25; 217-226.
- Uzun, D. (2008). *Motivasyonda yeni yaklaşımlar, liderlik ve motivasyon* (Editör: C. Serinkan), Ankara: Nobel Yayın.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük özyeterlilik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115–1131.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82: 81–91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137–148.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.

- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teacher's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Yaraş, Z. (2010). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerine kamu personeli seçme sınavı'nın etkisi, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiri Kitabı, 1065-1069, Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167

Extended Abstract

Teachers have an important role in developing individuals and societies. Teachers are the key person in teaching and learning process and in developing the quality of education. The quality of education greatly depends on teachers. At this point, prospective teachers' motivation for teaching profession and their sense of efficacy are very significant. In this study the relationships between teachers' motivation for teaching profession and prospective teachers' sense of efficacy were analyzed as prospective teachers' motivation for teaching profession may affect prospective teachers' sense of efficacy. It is also possible that prospective teachers' sense of efficacy may affect prospective teachers' motivation for teaching profession.

The theoretical foundation of self-efficacy is found in Bandura's (1977, 1986; 1989) Social Cognitive Theory. According to Bandura (1977) self-efficacy is a personal opinion of the capacity of organizing activities that are necessary for a certain individual performance and an influential quality for behavior, and of implementing them in a successful way. Teacher efficacy can be defined as "a teacher's belief in his or her abilities to bring about the desired outcomes of engagement and learning even among those students, who may be difficult or unmotivated" (Tschannen- Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998, p.202).

The development of a profession is closely related to the motivation for that profession. Motivation is a vital element of organizational behavior as a factor which directs and reveals the human behaviors in an organization (Örücü and Kambur, 2008). Motivation can be defined as the power that directs the behavior to target or enacts the behavior according to a purpose (Öztürk and Dündar, 2003). Motivation may be Intrinsic or extrinsic. Intrinsic motivation is an incentive that is shaped by person's interest for a duty or a job he/she is going to do, his/her curiosity or the satisfaction he/she wants to have. Person's relish and desire for the work he/she is going to do is an important component of intrinsic motivation (Joo and Lim, 2009). Extrinsic motivation refers to meeting the needs indirectly by money or such things. Organizations need people to realize their purposes and they use monetary motivators to make them internalize the organizational purposes (Osterloh et al., 2001). Therefore, extrinsic motivation is caused by prize and punishment on contrary to the intrinsic motivation (Goodridge, 2006; Littlejohn, 2008).

According to the literature review, although there are some studies separately investigating prospective teachers' motivation for teaching profession and prospective teachers' sense of efficacy, there is no study examining the relationship between these variables. This study is expected to fill this gap in the literature by revealing the relationship between prospective teachers' motivation for teaching profession and prospective teachers' sense of efficacy. It is thought that this study will contribute to improve prospective teachers' motivation for teaching profession and prospective teachers' sense of efficacy.

The aim of this study is to analyze the relationship between prospective teachers' motivation for teaching profession and prospective teachers' sense of efficacy. This is a descriptive research in relational survey model. The participants of the study are 521 prospective teachers at Faculty of Education in Kastamonu University in the 2013-2014 academic years. Random sampling method was used for participant choosing. As data collection instruments, "Teachers' Sense of Efficacy Scale" and Teachers' Motivation for Teaching Profession Scale" was used. Prospective teachers' sense of efficacy beliefs was measured by Teachers' Sense of Efficacy Scale developed by Tschannen-Moran & Hoy (2001) and adapted in Turkish culture by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005). The Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale consists of 24 items and three dimensions. These dimensions are Efficacy for Instructional Strategies, Efficacy for Classroom management, and Efficacy for Student Engagement.

prospective teachers' motivation for teaching profession was measured by and Teachers' Motivation for Teaching Profession Scale developed by Acat ve Yenilmez (2004). Motivation for Teaching Profession Scale consists of 23 items and one dimension.

The statistical package for the social sciences (SPSS 16) program pack that is used in data analyses in social sciences was used for statistical analysis of the data collected by the surveys filled in correctly and fully according to the explanations in the frame of the general aims of the study. In data analysis, the frequency, percentage, arithmetical mean and standard deviation of the answers was calculated. Correlation method was used in order to determine the relationship between prospective teachers' motivation for teaching profession and prospective teachers' sense of efficacy. Regression analysis was used in order to determine whether prospective teachers' motivation for teaching profession predicts prospective teachers' sense of efficacy.

When the research findings were evaluated, a significant and positive relationship was found between prospective teachers' motivation for teaching profession and prospective teachers' sense of efficacy at a moderate level. Prospective teachers' motivation for teaching profession predicts prospective teachers' sense of efficacy in a meaningful way. According to the research findings, it can be stated that prospective teachers' motivation for teaching profession explains 17% of the total variance about prospective teachers' sense of efficacy. According to the research findings, it is also found that prospective teachers' motivation for teaching profession and prospective teachers' sense of efficacy levels are high.

The findings of this study are considered to be significant for the faculties of education that have a responsibility for educating teachers as qualified ones. Teacher training institutions may employ counseling and research centers to improve the prospective teachers' motivation for teaching profession and prospective teachers' sense of efficacy and motivate them for teaching profession. The regulations like pedagogical training certificate programs and sudden and unplanned changes in educational system must be avoided. The scope of research may be expanded by carrying out mixed patterned researches examining prospective teachers' motivation for teaching profession and prospective teachers' sense of efficacy with a larger sample at different universities.