

**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
YÜKSEKÖĞRETİM ARAŞTIRMALARI BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ İŞ UMUTLARI, AKADEMİK  
MOTİVASYONLARI VE KARIYER PLANLARI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ELİF ALEMDAR**

**DANIŞMAN  
DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET ALİ HAMEDOĞLU**

**EKİM 2018**



**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**YÜKSEKÖĞRETİM ARAŞTIRMALARI BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ İŞ UMUTLARI, AKADEMİK  
MOTİVASYONLARI VE KARIYER PLANLARI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ELİF ALEMDAR**

**DANIŞMAN**  
**DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET ALİ HAMEDOĞLU**

**EKİM 2018**

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.



Elif ALEMDAR

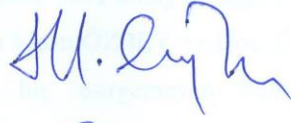
## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Öğretmen Adaylarının İş Umutları, Akademik Motivasyonları ve Kariyer Planları” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yükseköğretim Araştırmaları Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Kaya YILDIZ



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali HAMEDOĞLU

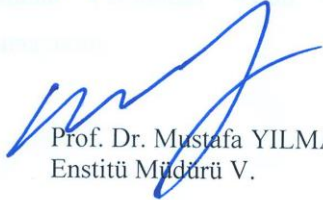


Üye: Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

15.11./2018



Prof. Dr. Mustafa YILMAZLAR  
Enstitü Müdürü V.

## ÖN SÖZ

Eğitimin en önemli amaçlarından biri de öğrencilerin kişisel gelişimlerini desteklemektir. Bilişsel, psikolojik, sosyal anlamda destekle öğrenciler öz yeterliklerini yükselterek kendilerine daha güvenli hale gelebilirler. Meslek sahibi olmak için yükseköğrenim gören öğrenciler ise akademik süreçlerde ülkelerin ekonomik şartları, mesleklerine olan talep düzeyi ve çalışma koşullarından etkilenirler. Bu dış etkenlerin ülkemizdeki eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarına, iş umutlarına ve kariyer planlarına etkisinin ortaya konmasının amaçlandığı bu araştırmanın alanyazına, uygulayıcı ve araştırmacılara katkısı olacağı düşünülmektedir.

Tez yazım süreci boyunca beni cesaretlendiren ve rehberliğiyle bana eşlik eden danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali HAMEDOĞLU başta olmak üzere, tez hazırlama sürecinde anket formu uygulama çalışmalarında bana kolaylık sağlayan ve samimiyet gösteren değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Fidan ÖZBEY ve Doç. Dr. Kaya YILDIZ'a; arkadaşlıklarını ve yardımlarını hiç esirgemeyen bölüm arkadaşlarım Emine COŞKUNTÜRK ve Gökhan ULAY'a ve Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesinde tanıdığım ve yüksek lisans eğitimim boyunca değerli katkılarıyla beni bugünlere hazırlayan bütün değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışma hayatımın yoğunluğu içinde derslerimden ve anket uygulamalarımın dolayısı sık sık bana izin veren Okul Müdürüm Ufuk KARA'ya ve mesai arkadaşım Müdür Yardımcısı Aydın ÖZKAN'a da desteklerinden dolayı şükranlarımı sunuyorum.

## ÖZET

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ İŞ UMUTLARI, AKADEMİK MOTİVASYONLARI VE KARIYER PLANLARI

Alemdar, Elif

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yükseköğretim Araştırmaları  
Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali Hamedoğlu

Ekim, 2018. xiv+78 Sayfa.

Öğretmen adaylarının daha nitelikli birer eğitimci olarak yetiştirilmeleri araştırmacılar tarafından her zaman önemli bir konu olarak görülmüştür. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının özyeterlik ve özsaygı gibi içsel motivasyon kaynaklarının yanı sıra günümüzde yaşanan teknolojik, toplumsal ve ekonomik gelişmelerin öğrenim gördükleri bölüm, cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzey bağlamında iş umutlarına ve akademik motivasyon durumlarına ve kariyer planlarına hangi yönde yansıdığını ortaya koymaktır.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Sakarya Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültelerinden random örneklem yöntemi ile seçilen 788 öğretmen adayına Semerci (2010) tarafından geliştirilen Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği ile Hong, Polanin ve Pigott tarafından geliştirilen ve Akın, Hamedoğlu, Kaya ve Sarıçam (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan İş Umudu Ölçeği uygulanarak toplanan veriler SPSS 24.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programına sayısal olarak yüklenerek analiz edilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş, verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiğinden verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov, Kruskal Wallis, Shapiro-Wilk, Post-Hoc ve Ki-Kare testleri kullanılmıştır. Katılımcıların kariyer planlarına ilişkin çözümlenmelerde ise frekans (f) ve yüzde (%) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde sözel bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının iş umudu düzeylerinin sayısal ve eşit ağırlık bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre; 19 yaş ve altındaki grubu oluşturan öğretmen adaylarının

da diğer yaş gruplarındaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik motivasyon durumlarının yaş, cinsiyet ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken öğrenim görmekte oldukları lisans programlarına göre farklılıklar gösterdiği görölmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayı, akademik motivasyon, iş umudu, kariyer planlaması.





## **ABSTRACT**

### **EMPLOYMENT HOPES, ACADEMIC MOTIVATIONS, AND CAREER PLANS OF PROSPECTIVE TEACHERS**

Alemdar, Elif

Master Thesis, Department of Educational Sciences, Higher Education Studies

Supervisor: Asist. Prof. Dr. Mehmet Ali Hamedoğlu

October, 2018. xiv+78 pages

Training prospective teachers as more qualified educators has always been considered by researchers as a significant issue. The present study aims to present how current technological, social, and economical developments as well as internal motivation sources of prospective teachers such as self-efficacy and self-respect have an effect upon their job hopes, academic motivations, and career plans in the context of their department, gender, age, and socio-economic status.

The overall study objective is to present the effects of prospective teachers' employment hopes on their motivation and career plans. Relational screening model was used in the research. Achievement-Oriented Motivation Scale developed by Semerci (2010) and Employment Hope Scale developed by Hong, Polanin and Pigott and translated into Turkish by Akin, Hamedoğlu, Kaya, and Sariçam (2013) were used as measurement tools and 788 prospective teachers were selected from Sakarya, Düzce, Kocaeli, and Abant İzzet Baysal University with random sample methods.

The collected data were numerically analyzed by SPSS 24.0 (Statistical Package For Social Sciences). Before data analysis, it was tested whether data showed normal distribution. When data followed normal distribution, Kolmogorov-Smirnov, Kruskal Wallis, Shapiro-Wilk, Post-Hoc ve Ki-Kare tests were used in data analysis. Descriptive statistics such as frequency (f) and percentage (%) were utilized in the analysis of participants' career plans.

The findings obtained show that prospective teachers training at departments which are based on verbal skills and participants under 19 ages have more employment hopes than the others. Furthermore, there is no significant difference between academic motivations of prospective teachers and age, gender, and level of income whereas they differ by participants' undergraduate program.

**Keywords:** Prospective teacher, academic motivation, employment hope, career plan.



## İÇİNDEKİLER

Bildirim .....	iv
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası .....	v
Önsöz ve Teşekkür .....	vi
Özet .....	vii
Abstract .....	ix
İçindekiler .....	xi
Tablolar Listesi.....	xiv
Bölüm I, Giriş .....	1
1.1 Araştırmanın Problemi.....	5
1.2 Alt Problemler .....	5
1.3 Araştırmanın Önemi .....	6
1.4 Sayıtlılar .....	6
1.5 Sınırlılıklar .....	7
Bölüm II, Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar .....	8
2.1 İş Umudu ... ..	8
2.1.1 Umut Kavramı .....	8
2.1.2 İş Umudu Kavramı .....	8
2.2. Motivasyon .....	10
2.2.1 Motivasyon Kavramı .....	10
2.2.2. Motivasyon Türleri .....	10
2.2.2.1 Akademik Motivasyon .....	10
2.2.2.2 Fiziksel Motivasyon .....	12
2.2.2.3 Psikolojik Motivasyon .....	12
2.2.2.4 Sosyal Motivasyon .....	14
2.3 Kariyer .....	14

2.3.1 Kariyer Kavramı .....	14
2.3.2 Kariyer Planlama .....	15
2.3.2.1 Kariyer Planlamanın Amaçları .....	16
2.3.2.2 Kariyer Planlamanın Önemi .....	17
2.4 İş Umudu, Akademik Motivasyon ve Kariyer Planlama Arasındaki İlişki .....	19
2.5. Öğretmen Yetiştirme .....	19
2.5.1 Tarihsel Süreç .....	19
2.5.2 Ülkemizde Öğretmen Yetiştirme Süreci .....	20
2.6 Öğretmen Atama Politikaları .....	21
2.6.1 Cumhuriyetin İlk Yılları – 1974 Arası .....	21
2.6.2 1974 -1999 Yılları Arası .....	22
2.5.3 1999 Yılı ve Günümüz .....	22
2.6.4 Kamu Personeli Seçme Sınavı .....	25
2.7 İlgili Araştırmalar .....	26
2.7.1Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar .....	26
2.7.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	31
Bölüm III, Yöntem .....	35
3.1. Araştırma Modeli .....	35
3.2. Evren ve Örneklem .....	35
3.3. Veri Toplama Araçları .....	37
3.4. Veri Toplama Süreci .....	38
3.5. Verilerin Analizi .....	39
Bölüm IV, Bulgular .....	40
4.1 Öğretmen Adaylarının İş Umudu Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	40
4.2 Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular ....	45
4.3 Öğretmen Adaylarının Kariyer Planlarına İlişkin Bulgular .....	51

Bölüm V, Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	52
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	52
5.2. Öneriler .....	57
Kaynakça .....	58
Ekler .....	70
Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri .....	78



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Bölümlere Göre Başvuru Sayılarının Atama Kontenjanı Sayılarına Oranları .....	4
Tablo 2. MEB 2018 Yılı Sözleşmeli Öğretmenlik Atamaları Branş Bazında Başvuru Sayısı Bilgileri.....	23
Tablo 3. ÖSYM 2018 Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu Kontenjan Bilgileri .....	24
Tablo 4. Deneklerin Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar .....	36
Tablo 5. Öğretmen Adaylarının İş Umudu Düzeyleri .....	40
Tablo 6. İş Umudu Ölçeğinin Normallik Testi Sonuçları .....	41
Tablo 7. Bölüme Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları .....	42
Tablo 8. İş Umudu Düzeylerinin Bölümlere Göre İncelenmesi .....	43
Tablo 9. İş Umudu Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi .....	44
Tablo 10. İş Umudu Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesi .....	44
Tablo 11. İş Umudu Düzeylerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi .....	45
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeyleri .....	45
Tablo 13. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Normallik Testi Sonuçları .....	46
Tablo 14. Bölüme Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları .....	48
Tablo 15. Öğrenim Görülen Bölümün Başarı Odaklı Motivasyona Etkisi .....	48
Tablo 16. Cinsiyetin Başarı Odaklı Motivasyona Etkisi .....	49
Tablo 17. Yaşın Başarı Odaklı Motivasyona Etkisi .....	50
Tablo 18. Sosyo-Ekonomik Düzeyin Başarı Odaklı Motivasyona Etkisi .....	50
Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Kariyer Planları .....	51

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

İstihdam ve kariyer gibi konular insan hayatında olduğu kadar ülkelerin gelişmesinde ve ekonomik yönden büyümesinde çok önemli bir yer tutmaktadır. İnsanın sevdiği, yapmak istediği bir mesleğe yönelmesi, bu mesleğe yönelik öğrenim görmesi ve bu mesleği sürdürerek hayatını kazanması istendik bir durumdur. Ancak bununla birlikte, günümüzde birçok insan sevdiği ama istihdam alanı dar olan mesleklerin eğitimini almaya yönelmek yerine yaşamını sürdürecekları bir kazanç sağlamalarına olanak vereceğini düşündüğü mesleklere yönelmektedir. İnsanların mutlu bir hayat sürmeleri bir yandan da çalışırken zevk aldıkları meslekleri yapmalarıyla mümkündür. Ancak bazı mesleklerin anlamsız kaldığı, yeni mesleklerin ortaya çıktığı ve istihdam koşulları sürekli değişkenlik gösterdiği günümüz koşullarında her insanın istediği mesleğin eğitimini alması ve bu mesleği sürdürerek hayatını idame ettirmesi olanaksızdır.

Meslek edinme çabası yaşamsal gerekliliklerin idamesinin yanı sıra bireyin sosyal statüsünün belirleyiciliği ve devamlılığı noktasında da bir gereklilik olarak kendini göstermektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde meslek seçimi ve iş hayatındaki kariyer süreci bireylerin yaşamlarında büyük bir öneme sahiptir. Bireyler kariyer hedeflerine ulaşma aşamalarında beklenti ve çaba içinde oldukları kadar kaygı düzeyleri de yükselmektedir. Kariyer hedeflerine ulaşmak isteyen birey en başta meslek sahibi olmak daha sonra da yaşam koşullarının gerektirdiği farklılaşmalara uyum sağlama ve kendini geliştirme noktasında çaba sarf eder. Günümüz sosyal ve ekonomik koşullarında işgücü arzının yoğun olduğu sektörlerde bireylerin dar olan işgücü talebi içerisinde kendilerine ön sıralarda yer bulabilmeleri için kendilerini mesleki olarak iyi bir noktaya taşımaları ve sürekli olarak geliştirmeleri gerekmektedir (Belen, 2016).

Türk Eğitim tarihinde öğretmen ihtiyacı, toplumsal yapının önemli bileşenleri olan din adamları, müezzinler, hafızlar ve okuma yazma bilenlerden karşılanmıştır. Tanzimat ve takip eden dönemlerde, eğitimin toplumsal aydınlanma ve gelişme için önemli bir sorun olarak kabul edilmesiyle birlikte eğitim sisteminde yenilikler yapılmış ve öğretmen ihtiyacını karşılamak için öğretmen yetiştiren okullar açılmıştır. Darulmuallim-i Rüştî'nin 1848 yılında açılmasıyla beraber Osmanlılarda ilk öğretmen okulu açılmış; daha sonra ise başta resim ve güzel sanatlar olmak üzere birçok alana yönelik öğretmen yetiştiren okullar açılmıştır. Başlangıçta askeri yenilenmeyi ön planda tutan bu sürecin Cumhuriyetle birlikte modernleşmeci bir kimliğe büründüğü görülmektedir (Saç, 2016: 3).

Toplumun inşa edici bir kurum olarak eğitim de diğer sosyal kurumlar gibi bir yönüyle birçok toplumsal olay ve değeri etkilerken diğer yandan kendisi de ortaya çıkan değişim ve gelişim sürecinden etkilenmekte ve yeniden tanımlanmaya ihtiyaç duymaktadır. Süreç içerisinde eğitim kurumları ve öğretmenlerden beklenen ortaya çıkan yeni toplumsal örgütlenme ve etkileşim modellerinin gerektirdiği zihinsel ve sosyal beceriler ile vatandaşlık bilinci ve insani değerleri öğrencilere kazandırmaktır. Bu durum öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirme ihtiyacını da beraberinde getirmekte ve öğretmenleri günümüzde bilgi yönetimi, sosyalleşme uzmanlığı, değişim liderliği, değer ve beceri eğitimi, teknoloji okur-yazarlığı, öğrenciyle birlikte öğrenme, araştırmaya teşvik ve sosyal adanma gibi konularda belirli bir yetkinliğe ulaşmakla yükümlü kılmaktadır (Özpolat, 2010). Küçükahmet (1986: 112) öğretmenlerde bulunması gereken özellikleri şu şekilde özetlemiştir: öğretmenlik mesleğinde bulunanların sağlam bir genel kültürü ve alan bilgisi yanında sağlıklı bir öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmaları gerekmektedir.

Ülkemizde 1983 yılına kadar öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) kadrolarında istihdam edilmeleri için öngörülen nitelikler ortaya konulmadığından ve genel olarak günün gerektirdiği ihtiyaçlara cevap verecek sayıda öğretmen yetiştirilemediğinden dolayı öğretmenlerin MEB kadrolarına istihdamı konusunda pedagojik formasyon veya sınav şartı gözetilmeden yapılmıştır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmenlerin MEB kadrolarında istihdam edilebilmeleri için sınav uygulaması 1985 yılında başlamış ancak 1992 ve 1999 yılları arasında sınav yapılmamıştır. Öğretmenler sırasıyla 1999 ve 2000 yıllarında Devlet Memuru Olarak Atanacaklar



İçin Yapılacak Seçme Sınavı (DMS); 2001 yılında Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS) ve 2002 yılından itibaren ise Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sınavına tabi tutularak MEB kadrolarında istihdam edilmektedir (Odabaş, 2010). Her ne kadar sonraki yıllarda öğretmenlik alan bilgisi sınavı bu sınava dâhil edilmiş olsa da mesleğe kabulde tek belirleyici olan bu sınav, hizmet öncesi eğitim süresindeki başarı ve uygulama performansını da göz ardı etmesi sebebiyle eleştirilmektedir (Eraslan, 2006).

KPSS'ye hazırlanan öğretmen adayları ilgili süreçte hem kendileri hem de aileleri için kaygılanırlar. Adaylar bir taraftan genel yetenek ve genel kültür derslerini yetiştirmeye çalışırken diğer taraftan ise kaygılı, umutsuz ve yoğun bir şekilde KPSS eğitim ve alan sınavı hazırlıklarına devam ederler. Sınava birden fazla kez giren öğretmen adaylarının kaygı ve umutsuzluk düzeylerinin ise hayli yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Önceki başarısızlıklarından dolayı üzgün olan adaylar, tekrar başarısız olma kaygısı içerisine girmektedirler. Öğretmen adayları açısından KPSS, eğitimini gördükleri alan ile alakalı çalışmanın son basamağını oluşturmaktadır. Bunun sonucunda da adaylar üzerinde bir baskı ve yüksek bir kaygı meydana gelmekte ve bu da adaylarda olumlu olmayan davranışlara yol açmaktadır. Öğretmen adaylarının, dersanelerde KPSS'ye yönelik gördükleri eğitim ile lisans öğrenimleri esnasında gördükleri eğitim içeriği ve biçimi arasında değişiklikler meydana gelmekte ve bu durum da öğretmen adaylarında zihin karışıklığı oluşturmaktadır. Bir başka sorun ise KPSS'ye girerek yüksek puan alan bazı branşlardaki öğretmen adaylarının branşlarında ya hiç yahut çok az sayıda öğretmen ataması yapıyor olmasıdır (Karaca, 2011; Taşan ve Bektaş, 2016; Yılmaz, 2017).

Geçmişten günümüze ülkemizde öğretmen atamaları MEB tarafından belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda hemen her yıl en az bir kez yapılmaktadır. Her meslek grubunun kariyer planları, mezun oldukları dönemdeki sosyal ve ekonomik koşullar başta olmak üzere çeşitli değişkenlere bağlı olarak şekillenmektedir. Bununla birlikte sağlık alanı mezunları gibi eğitim fakültesinden mezun olan bireylerin de kariyer planlarında sektördeki en büyük işveren durumundaki kamu kurumlarını ilk sıraya koydukları bilinmektedir (Saç, 2016).

Ancak 2012 yılında devlet üniversitelerinin çatısı altındaki eğitim fakültelerinin ikinci öğretim programlarının kapatılması (WEB1) ve eğitim fakültesi yerleştirmelerinde baraj puanı uygulaması getirilmesi (WEB2) gibi uygulamalarla

artan mezun sayılarının önüne geçilemediği görülmüştür. Nitekim Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM)'nin 2018 yılı Temmuz ayında yayımladığı 2017 yılına ait Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı Değerlendirme Raporu (ÖSYM, 2018)'nda araştırmamıza kaynaklık eden eğitim fakültesi bölümlerinin başvuru sayılarının Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından en son 2018 yılı Ağustos ayında yapılan sözleşmeli öğretmenlik atamasında ilgili bölümlere ayrılmış kontenjanlara oranları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Bölümlere Göre Başvuru Sayılarının Atama Kontenjanı Sayılarına Oranları

Alan Adı	ÖABT Başvuru Sayısı	Atamada Ayrılan Kontenjan	Oran (~)
Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	16268	1095	14,8
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	6831	1453	4,7
İngilizce Öğretmenliği	11322	2002	5,6
Okul Öncesi Öğretmenliği	23881	1676	14,2
Rehberlik	11872	922	12,8
Sınıf Öğretmenliği	21248	3806	5,6
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	19561	561	34,8
Türkçe Öğretmenliği	15864	1450	10,9

Tablo 1 incelendiğinde açıkça görülmektedir ki mezun olan öğretmen adaylarından yalnızca KPSS'ye başvuru yapan aday sayıları ilgili bölüm için atamada ayrılan kontenjanın yaklaşık beş (5) ila otuz beş (35) katı arasında değişmektedir. Öğretmenlik hayali ile eğitim fakültelerine yerleşen öğretmen adaylarının her yıl yayınlanan bu istatistiklerdeki verilerden olumsuz yönde etkilenmeleri kaçınılmazdır. İktisadi ve sınai kalkınma ve halkın refah düzeyini artırma gibi hedeflere ulaşmak öncelikle nitelikli insan gücüne sahip olmak ile mümkündür (Ekşioğlu, 2013). Eğitim-Öğretim faaliyetlerinin amacı nitelikli insan gücü yetiştirmek kadar hem ülkenin hem de vatandaşların önüne gerçekçi hedefler koyabilmelerini sağlamaktır. Bireylerin ülke şartlarını da göz önünde bulundurarak öğretmenlik mesleğini seçerek

bu alanda nitelikli yetiştirilmesi gelecek nesiller açısından elzemdir. Günümüzün teknolojik imkânları ve iletişim araçları düşünüldüğünde özellikle kamu kurumlarının istihdam politikaları değişikliğe uğradığında konunun tarafı olan bireyler bu gibi durumlara daha kısa zamanda tepki vermekte ve kendilerini yeniden konumlandırma gereği hissetmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde günümüz sosyal ve ekonomik koşullarının öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarına hangi ölçüde etkili olduğu ve gelecekleri ile ilgili kararlar alırken hangi değişkenleri ön plana aldıkları konusu araştırmacılar tarafından üzerinde durulması gereken bir konu olarak görülmektedir.

## **1.1 ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ**

Öğretmen adaylarının iş umutları ile akademik motivasyon durumları ve kariyer planları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **1.2 ALT PROBLEMLER**

- Öğretmen adaylarının;
  - a) İş umudu düzeyleri,
  - b) Başarı Odaklı Motivasyon durumları,
  - c) Kariyer Planları nedir?
- Öğretmen adaylarının İş Umudu düzeyleri;
  - a) Öğrenim gördükleri lisans programlarına,
  - b) Cinsiyetlerine,
  - c) Yaşlarına,
  - d) Ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının başarı odaklı motivasyon düzeyleri;
  - a) Öğrenim gördükleri bölüme,

b) Cinsiyetlerine,

c) Yaşlarına,

d) Ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

- Öğretmen adaylarının iş umutları ile akademik motivasyon durumları ve kariyer planları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Bu araştırmada öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin, öğrenimleri esnasında ülkenin içinde bulunduğu mevcut şartlardan kaynaklanan bazı sorunları ele alınmıştır. Araştırmanın bireysel farklılıkları ve öğrenim gördükleri kurumun eğitim-öğretim süreçleri dışında; atama, iş bulma, sınav kaygısı, kariyer planlaması, iş umudu gibi kavramlara değinilmiş ve bu konuların bireylerin akademik motivasyonlarını hangi düzeyde etkilediği ve gelecek planlarını hangi yönde şekillendirdiğini ortaya koyması açısından literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Bir diğer yönüyle bu araştırmanın, ülkemizde ve Dünya’da gelecek nesillerin emanet edildiği öğretmen adaylarında eğitimleri sırasında motivasyon bozuklukları ve gelecek kaygısı yaratan durumları ortaya çıkarmak; sonuçları itibariyle daha sağlıklı birer eğitimci olarak yetişebilmeleri için alınması üzerinde durulan önlemleri belirlemek adına da hem literatüre hem de uygulayıcılara önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.4 SAYILTILAR**

- Öğretmen adaylarının, iş umudu ve akademik motivasyon düzeyleri ile kariyer planlarına ait bulgular katılımcı öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkmaktadır.
- Araştırmaya katılan katılımcılar, veri toplama araçlarındaki maddelere gerçeği yansıtacak şekilde cevap vermişlerdir.

## 1.5 SINIRLILIKLAR

- Bu araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Sakarya Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Düzce Üniversitesi eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.
- Araştırmanın alt problemlerinin incelenmesinde kullanılan verilerin toplanması, araştırmada kullanılan ölçeklerle sınırlıdır.
- Araştırmanın alt problemlerinin incelenmesi, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının algıları ile sınırlıdır.
- Verilerin toplanması aşamasında yaklaşık 830 anket dağıtılmış, ancak bunların 788'i geri dönmüştür.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde motivasyon, kariyer, iş umudu gibi kavramlar Türkiye’de öğretmen yetiştirme, atama ve sınav sistemleri ele alınmış; alan yazındaki ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1 İŞ UMUDU

##### 2.1.1 Umut Kavramı

Umut; bireyin önündeki olası tüm engellere rağmen ulaşmak istediği hedeflere varma güdüsü ve bu yolda başarıya ulaşacağına olan inancını ifade eden bir kavramdır. Başka bir deyişle bireyin önüne koyduğu hedef ile ilişkili başarı algısı olarak tanımlanır (Hammond, Watson, O’Leary ve Cothran, 2009). Literatür incelendiğinde pozitif psikolojiye dayalı uygulamaların da artması ile birlikte, araştırmacıların yıllarda umut ve benzeri kavramlar gibi insanların güçlü yönlerine odaklanmaya başladığı görülmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

##### 2.1.2 İş Umudu Kavramı

İş umudu psikolojik güçlendirme ve amaç yönelimli yol olarak iki bileşenli bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. İş umudunun ilk boyutu olan psikolojik güçlendirme, bireyin özsaygı ve öz yeterlilik anlamında yeteneklerine ilişkin inancını ifade eder. İş umudunun ikinci boyutu olan amaç yönelimli yol ise amaca ulaşabilmek için sahip olunan imkânlar anlamına gelmektedir. Bireyde işe ilişkin öz yeterlilik inancı ve kendisini amaçlarına ulaştıracak yollar birleşince iş umudu kavramı ortaya çıkmaktadır (Akın, Hamedoğlu, Kaya ve Sarıçam, 2013).

Bireyin her anlamda sağlıklı ve mutlu yaşam sürmesi ancak hedeflediği yaşamın gerekliliklerini karşılamasıyla mümkün olabilir. Bu durumda genel beklenti, bireyin kendi özelliklerine uygun, değerleri, ölçütleri ve hoşnutluklarını içeren bir iş ortamı yönündedir. Bu unsurların tamamı ve/veya daha fazlası bireyin beklentilerini oluşturmaktadır ve birey bu beklentilere uygun bir iş bulmayı umut edecektir (Elbir, 2000).

Umut düzeyi yüksek olan bireyler yaşamları boyunca karşılaştıkları güçlüklerle göğüs gerebilecek ve yeni durumlara uyum sağlayabileceklerine inanan kişilerdir. Başarısızlık senaryoları üzerine düşünmek ve kaygılanmaktansa başarıya odaklanma eğilimindedirler. Önlerine çıkan tüm zorluklar karşısında nadiren olumsuz duygulara kapılırlar. Bir engelle karşı karşıya kaldıklarında aynı yol ve yöntemlerde diretmek yerine farklı çözüm yollarına yönelirler. Herhangi bir engelle karşılaştıklarında hedeflerine ulaşmak için yaratıcı bir şekilde alternatif çözümler oluştururlar veya esnek bir biçimde daha ulaşılabilir başka yollar seçerler. Bu kişiler yaşamlarındaki belirsizlik içeren büyük problemleri küçük ve açık bir şekilde tanımlama ve yönetilebilir sorunlara ayırma eğilimindedirler. Umut düzeyleri düşük olan kişiler ise aksine üstesinden güçle gelebilecekleri zorluklarla karşılaştıklarında, duyguları umuttan öfkeye ve umutsuzluktan kayıtsızlığa doğru evrilir. (Carr, 2016; akt. Küpana, 2017).

Günümüz iş yaşamı koşullarına bakıldığında işsizlik sorunu belirgin bir biçimde kendini göstermektedir. Haliyle işsizliğin özellikle toplumun genç kesiminde meydana getirdiği ruhsal sorunlar söz konusu olmakta ve bu kesim içerisinde umutsuzluk halinin varlığı göze çarpmaktadır. İş bulmaya yönelik oluşan bu umutsuzluğun neticesi olarak da geleceğe ilişkin olumsuz beklentilerin oluşması ile birlikte bu kişilerin motivasyon düzeylerinde de düşüş gözlemlenmektedir (Beck, Ster, Kovacs ve Garrison, 1985).

Görülmektedir ki iş umudu yalnızca bireyin yalnızca iç dinamikleri ile veya dışsal ve çevresel koşullarla ilgili değil bunların bir bütünü olarak bireyin beklenti, istek ve içinde bulunduğu sosyo-ekonomik koşullara bağlı gelişen ve değişen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

## 2.2 MOTİVASYON

### 2.2.1 Motivasyon Kavramı

Motivasyon tanımlarının çalışmacılar tarafından ortaya konan genel bir çerçevesi olmakla birlikte kaynağı bireyden bireye farklılıklar gösterebilir. Başka bir deyişle her birey farklı düzey ve amaç ile motive olabilir. Örneğin, bir öğrenci sadece öğretmenin takdirini kazanmak için bir dersi yüksek notla geçmek için çalışırken yine başka bir öğrenci babasının gözüne girmek için veya okul birincisi olmak istediği için bunu yapabilir. Motivasyonun eyleme geçirmek, eylemi sürdürmek ve müspet istikamete yöneltmek gibi üç temel özelliği vardır (Bolat, Aytemiz ve İnci, 2009). Ancak öğrencilik veya iş yaşamı gibi uzun süreçlerle ilgili motivasyon durumu her bireyde; hatta aynı bireyde dahi stabil kalması çok zordur.

Öğrenme konusunda motive olmuş öğrenciler derse katılma, öğrenilen bilgiyi tekrar etme, önceki öğrenmelerini yeni bilgiyle ilişkilendirme ve soru sorma davranışlarını gösterirler. Öğreneceğine; yani öğrenme eylemini sonuçlandıracağına; başka bir deyişle başaracağına inanan ve bu duruma duygusal olarak hazır bulunan öğrenci, gerekli eylemleri yerine getirmezse öğrenme konusunda başarılı olamaz. Benzer şekilde belli bir konuda motive olan fakat bir hedefi olmayan bireyin harcadığı zaman da kayıptır (Schunk, 2009).

### 2.2.2 Motivasyon Türleri

Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar neticesinde, alanyazında motivasyonun genel anlamda akademik, fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak dört alt alanda incelendiği görülmüştür.

#### 2.2.2.1 Akademik motivasyon

Güdülenme öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli ön şartlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenmeye yönelik yeterince güdülenmemiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş denebilir. Öğrenciler genelde ilgi duydukları konuları daha kısa sürelerde öğrenirler. Yanı sıra her öğrenci, motive olduğu ölçüde



başarılı olmaktadır. Yapılan araştırmalar, güdülenme ve başarı arasında kuvvetli bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir (Akbaba, 2006).

Schunk, Meece ve Pintrich (2012) birçok çalışmacının motivasyonun varlığına dair davranışsal durumlar üzerine uzlaştığını vurgulamakta ve bunları davranışsal durumları: görev seçimi, çaba, süreklilik ve başarı olarak sıralamaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında akademik motivasyon bireyin akademik yaşantısında belli bir davranışsal yeri olan ve onu çeşitli yönlerden etkileyen bir içsel durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Akademik başarı okulda okutulan derslerle ilgili olarak gerçekleştirilen sınavlardan öğrencilerin aldıkları notlar ile belirlenen bilgi ve becerilerin ifadesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde ve yurt dışında yapılmış birçok araştırma sonuçları, akademik başarının, sadece zekâ puanı gibi bilişsel faktörlere değil ekonomik, sosyal ve psikolojik faktörlere de bağlı olduğunu göstermektedir. Akademik başarı yahut başarısızlık, öğrencilerin tüm yaşamlarını etkileyen önemli bir kavramdır (Calp, 2013).

Eğitimde motivasyon incelenirken bireye seçme şansı tanındığında yapmak istediği görevin, görevi yaparken ne kadar özverili olduğunun, görevi gerçekleştirmek için ne kadar süre harcadığının ve sonucunda elde ettiği başarının motivasyonun göstergeleri olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla motivasyonun bir üründen ziyade süreç olduğuna, zihinsel ve/veya fiziksel bir etkinlik gerektirdiğine, gerçekleştirilen etkinlik için güç ve yönelim kazandıran hedefler içerdiğine ve temelde de motivasyonun bireyi etkinliği gerçekleştirmeye teşvik ettiği ve etkinliği sürdürdüğü vurgulanmıştır (Schunk, Meece ve Pintrich, 2012).

Akademik motivasyon ise bireylerin eğitim hayatlarında; başka bir deyişle okulda yapmaları gereken görevleri yaparken sahip oldukları güdüler olarak karşımıza çıkmaktadır. Okula gitmek, derslere, ev ödevlerini yapmak ve sınavlara hazırlanmak gibi sorumlulukları gerçekleştirmeye yönelik içsel güç olarak tanımlanabilecek akademik motivasyon ise öğrencilerin okula devam etme ve okula katılma durumlarını, öğrenmelerini, akademik başarılarını belirleyen önemli bir kavramdır (Wentzel and Wigfield, 2009).

Bu tanımlar dikkate alındığında akademik motivasyonun bireylerin eğitim hayatlarındaki görevlerine yönelik seçimlerinden elde edecekleri başarıya kadar

akademik yaşantıları üzerinde etkili olduğu, öğrencileri akademik hedeflere yönelten önemli bir güç olduğunu söylenebilir.

#### **2.2.2.2 Fiziksel motivasyon**

Fizyolojik güdüler kişilerin ana motivasyon kaynaklarıdır. Bu güdüler bireyin öncelikle yaşamını devam ettirmesi için gerekli olan temel gereksinimlerden doğmaktadır. Bunlar, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında da hiyerarşinin ilk basamağını işgal ederler. Fizyolojik güdülere örnek olarak beslenmek, barınmak, giyinmek ve ısınmak gibi ihtiyaçlar sayılabilir. Bu motivasyonlar şahısların hayatlarını devam ettirebilmeleri için mecburi olan gereksinimlerdir. Bu gereksinimler hayatın özünü teşkil ettiği için her bireyde mevcut olmakla beraber, bunların şiddeti ve kuvveti bir şahıstan diğerine farklılık arz edebilmektedir (Kaplan, 2007). Fiziksel motivasyon bazen öz yeterlik tesisine yardım etmekle birlikte, uzun süre yalnızca fiziksel motivasyona maruz kalması, bireye zarar vermekte ve aynı zamanda psikolojik motivasyonu olumsuz etkileyerek yaratıcılığı öldürebilmektedir. Bu sebeple bireyin başarısı adına iç ve dış yönlü güdülenmenin birbiriyle paralel bir şekilde ilerlemesi ve dengeye getirilmesi gerekmektedir (Peker,1995).

#### **2.2.2.3 Psikolojik motivasyon**

Bireyin kendisi dışındaki insanlar tarafından kabul görme ihtiyacı insanoğlunun en temel motivasyon kaynaklarından biridir (Baumeister ve Leary, 1995). Psikolojik güdüler, tıpkı fizyolojik ve sosyal güdüler gibi bireyin davranışlarını şekillendiren güdülerdir. Bu tür güdüler bireyin ruhsal ihtiyaçlarından kaynaklanır. Birey doğuştan sahip olabileceği gibi bu güdülerini sonradan da kazanabilir. Kişilik ve davranış modellerini oluşturan güdülerdir. Psikolojik güdülerini incelemek sosyal ve fizyolojik güdülerden daha karmaşık bir yapıya sahip olması sebebiyle daha güçtür. Psikolojik ihtiyaçlardan kaynaklanan güdülerin akışı incelenebilir fakat sebebini anlamak zordur (Taşpınar, 2006).

Psikolojik motivasyon, verilen bir görevi hakkıyla başarmış olmanın, yeterli hissetmenin ve bir şey üretmenin vermiş olduğu tatmin amacıyla bir davranışın harekete geçirilmesiyle oluşur. Bu, bir kişinin isteklerini aşarak başarmış hissetmek için standart gerekliliklerin ötesinde amaçlarına ulaşmak için vermiş olduğu çaba

durumudur. Psikolojik motivasyon, kişinin gerçekleştirmiş olduğu davranışın haz verici ya da uyarıcı olduğunu düşündüğünde ortaya çıkar (Karataş ve Erden, 2012).

Psikolojik güdüler doğuştan veya daha ilerleyen yaşlarda eğitim-öğretim ve toplumsal değerlerin yerleşmesiyle oluşurlar. Psikolojik güdüler bireylerin içyapısıyla ilgili olduğu için ancak ortaya çıktıktan sonra var olduğu öğrenilebilir. Ancak bu güdülerin ortaya çıkış sebebini anlamak oldukça zor bir iştir. Yöneticilerin, çalışanların psikolojik güdülerini fizyolojik ve sosyal güdüler kadar rahat idrak etmesi çoğunlukla mümkün olmaz. Çünkü bireylerin belli bir durumu her zaman benzer biçimde algılaması olası olmadığı gibi, her bireyin de vakaları birbirlerinden farklı algılamaları kuvvetle muhtemeldir (Kaplan, 2007).

Psikolojik güdüler, şahısların doğuştan getirdiği ya da ilerleyen yıllarda edinilen güdülerdir. Bu güdülerin yapısı şahısların kişilik ve davranış örüntülerini oluştururlar. Öte yandan psikolojik ihtiyaçlardan kaynaklanan güdülerin akışını takip etmek mümkün olabilir fakat sebeplerini idrak etmek ve bulmak aynı ölçüde kolay değildir. Psikolojik güdülerini irdelemek fizyolojik ve sosyal güdülere kıyasla oldukça zordur. Sahiden de psikolojik güdüler yüksek düzeyde karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu güdüler, vakalara, şahıslara ve kişiliklere göre değişken bir özellik taşırlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

Çeşitli safhalardan geçerek gelişim gösteren kişilik yapısı, doğal biçimde psikolojik güdülerin ortaya çıkma şekline tesir eder ve bunların istikametini etkiler (Sabuncuoğlu, 2016). Psikolojik güdü, bazen kendini gösterme, kimi zaman da otonom olma isteği olmakla birlikte nihayetinde bu ikisini bütünleştiren doğru, iktidar olma isteğidir. Psikolojik güdülerini genel kalıplar içerisinde incelemek hayli güçtür; bu güçlük davranışlarını ve davranışlarının farklılaşma sebeplerini şahısların kendilerinin dahi mutlak anlamda çözümleyemeyişlerinden kaynaklanır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

Psikolojik güdüler yukarıda da belirtildiği üzere bireyin içinde yaşadığı toplumun değerleri ve beklentilerinden etkilenecek şekilde gelişir. Günümüzde çoğu insan kuşkusuz sürekli olarak akademik ve mesleki performanslarını geliştirme talebiyle karşı karşıya kalmaktadır. Dış kaynaklı bu talepler bireylerin doğumlarıyla birlikte başlamakta ve gelişimle paralel olarak davranışlar geliştirilmeye, eleştirilmeye,

düzeltilmeye ve ödüllendirilmeye devam etmektedir. Kimi zaman da bireyin kendisinden içsel olarak kaynaklanabilmektedir (Sapmaz, 2006).

#### **2.2.2.4 Sosyal motivasyon**

Sosyal güdüler şahısların kişilik yapısına göre çeşitli zamanlarda ve farklı önem ve biçimde oluşurlar. Öte yandan bu güdülerin oluşması direkt olarak günlük toplumsal şartlara da bağlı olabilir. Toplumun ayrı kesimlerinde bulunan şahısların birbirlerinden farklı sosyal güdülere sahip olması oldukça doğaldır. Bir noktada anlayışla karşılanan davranışlar, toplumun bir başka yakasınca tepkiyle karşılanabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

Toplumsal hayatın sürekliliğini ve düzenini tesis eden kural ve teamüller kişilerin hayatında belli başlı davranış alışkanlıkları oluşturur. Toplumun takdire şayan bulduğu davranışlar, bireyin erişmek istediği davranış biçimleri için bir model oluşturur. Bu güdüler muhteviyatı sosyaldır. Bunlar, toplumsal yaşam içerisinde, eğitim ve tecrübe neticesinde ortaya çıkan içsel itilmeleri tetikleyen güçlerdir (Öztabağ, 1970).

## **2.3 KARIYER**

### **2.3.1 Kariyer Kavramı**

Fransızca kökenli ‘carriere’ kavramı, yapılmış olan meslekte sarf edilmesi gereken ve kat edilmesi gereken yollardan, seçilmiş olan yaşam yolundan, hayatımıza verilen yön olarak adlandırılmıştır (Ayanoglu Şişman, 2013). İlk olarak 1970’li yıllarda önem gösterilip incelenmeye başlayan kariyer kavramının, günümüzde oldukça sık kullanılan, fakat tanımı üzerinde genel bir kabule varılamadığı ve çeşitli anlamların yüklendiği bir kavram olduğu görülmektedir (Uçar, 2010). Kariyer bireylerin yaşamları boyunca süren değişken ve dinamik bir süreçtir ve bir meslek seçmekle; bir mesleğe girmekle son bulmayıp eğitimini alarak bir mesleğe kendini hazırlama, mesleğe başlama, devam etme gibi kasıtlı ve planlı faaliyetleri kapsamaktadır. Bireyin sözü edilen süreci takip etmesi kariyer kavramının içerik olarak anlamını karşılamaktadır (Erdoğan, 2003).

Kariyer, bir meslek veya bir örgütten ziyade bireysel bir özelliktir (Greenhaus, 1994: 4). Genel anlamda kariyer kavramı, bireyin meslek yaşamı süresince sürdürdüğü faaliyetlerin tamamı olarak ifade edilse de kariyer kavramı, bu ifadeden daha geniş bir anlam taşımaktadır. Bireyin kariyeri yalnızca onun iş hayatında para kazanmak için yaptığı görevleri değil ilgi ve yeteneklerine göre eğitilmesi, ona verilen rolleri üstlenmesi ve içindeki işe bağlılık ve başarıya duygusuyla bilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, psikolojik ve sosyal yaşantısı başta olmak üzere tüm hayatına yön veren bir süreci kapsar (Yalçın, 1990). Ancak kariyer kavramında tanımlar ne kadar farklı olursa olsun, kariyer kavramının içeriğinin yanlış anlaşılmasını önlemek bakımından aşağıdaki hususların dikkate alınmasında fayda vardır (Şimşek, 2004: 12-14);

- Kariyer kavramı, yalnızca yüksek statüdeki ya da hızlı ilerleme olanakları bulunan işleri yapan kişilerle ilgili değildir. Organizasyondaki yöneticilerin kariyeri olabileceği gibi bir sekreterin hatta bir odacının da kariyerinin olabileceği söylenebilir.
- Kariyer kavramı, sadece dikey hareketlerle ilgilenmez. Yani örgütteki basamaksal hiyerarşik yükselmenin yanında yatay olarak şu anda yaptıkları işten memnun olan yükselmek istemeyen personeli de kapsayabilir.
- Kariyer kavramı, bir örgütte işe alma ve/veya alınma ile eş anlamlı değildir. Birden fazla örgüt ve birden fazla faaliyet ile ilgili olabilir.
- Kariyer kavramı, hem örgütün birey üzerindeki etkilerini; hem de bireyin kendi iş hayatı, planlaması ve denetiminde söz sahibi olması demektir.

### **2.3.2 Kariyer Planlama**

Kariyer planlaması bireyin ilgi ve arzuları doğrultusunda hedeflediği meslek veya işlere sahip olabilmek için kendine çizdiği yolun bir ifadesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer bir yönüyle de bireyin iş yaşamını düzenleyici bir yardımcı faaliyet olarak değerlendirilebilir. Günümüzde kurumların da üzerinde sıkça durduğu ve önem verdiği konuların başında gelen kariyer planlaması, iş görenlerin düşüncelerini bilme ve hedeflerini belirleme aşamalarında kurumlara ve iş görenlere yardım sağlamaktadır. Bu yönüyle de kariyer planlaması, bireylerin iş hayatları ve kariyer gelişimlerinde kurum ve iş görenler için geleceğe dönük bir sorumluluk

taşımaktadır (Gök, 2006). Kariyer planlamasını etkileyen faktörleri ise Kıyak (2015) şu şekilde sıralamıştır;

- Demografik faktörler,
- Aile ilişkileri,
- Cinsiyet,
- Yaş,
- Yetenek,
- İlgi,
- Kişilik özellikleri,
- Ekonomik faktörler
- Değerler.

Özetle kariyer planlaması, bireylerin ilgi ve arzularına göre yaşamları boyunca görev alacakları tüm mesleki faaliyetleri ile alakalı hedeflerinin, görevlerinin ve geleceklerinin planlanması olarak ifade edilebilir. (Aytaç, 2005).

### **2.3.2.1 Kariyer planlamanın amaçları**

Günümüzde gerek bireysel açıdan gerekse örgütsel açıdan hedeflenen ve yürütülen kariyer planlaması ile birçok amaca ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bireysel kariyer planlamanın en önemli amacı örgüt içerisinde bireyin kendisini geliştirecek ortamların sağlanması, kariyer hedeflerini özgürce amaçlayabilmesi ve hedeflediği pozisyona gelebilmesi amacıyla örgütün bireyin ihtiyaçlarını karşılamasıdır. Örgüt açısından ise kariyer planlama ile amaçlanmak istenen; teknolojik değişmelerin, artan rekabet koşulların, işin ve işgücü niteliğindeki değişimlerin, örgütsel ihtiyaçlarını da değiştirmesi sonucunda kariyer planlama konusuna önem vermek, bireylerin kariyer hedefleri ile örgütün varlığını sürdürebilmek amacıyla takip ettiği hedeflerin uyumunu sağlamaktır (Deniz ve Ünal, 2007: 108).

Kariyer planlaması kesintisiz bir süreçtir. Bireylerin kendi amaçlarının ve karşılarına çıkan kariyer fırsatlarının bilincinde olması son derece önemlidir. Çalışma yaşamında hemen herkesin bir kariyeri vardır. Fakat bunların hepsi kariyerini planlayamaz. Bu da gösteriyor ki iş yaşamında çok az insan kariyerlerini ve kendi

geleceklerini analiz etmektedirler. Kuşkusuz işletmeye yeni giren bir çalışanın mesleki yaşamındaki otuz yılını planlaması kolay değildir (Varol, 2001). Kariyer planlamanın bireysel amaçlarını ise Şimşek (2009: 365) şu şekilde sıralamıştır.

- İnsan Kaynaklarının etkin kullanımı,
- Bireylerin kendi kariyer başarılarını sağlamak,
- Yükselme ihtiyaçlarının karşılanması için çalışanların geliştirilmesi,
- Yeni ve farklı bir alana giren personellerin değerlendirilmesini sağlamak,15
- Çalışanların iş tatminin, motivasyonunun, örgüte bağlılığının sağlanması,
- Çalışanların iş güvenliğini sağlamak,
- Bireysel eğitim ve gelişme ihtiyaçlarının daha iyi belirlenmesi,
- İyi eğitim ve kariyer olanaklarının sonucunda çalışanların performanslarının artması.

### **2.3.2.2 Kariyer planlamanın önemi**

Geçmişten günümüze kadar insanın yerleşik hayata geçişi, ateşin bulunuşu, yazının ve barutun icadı, yeni dinlerin ortaya çıkışı, coğrafi keşifler, Reform, Rönesans ve aydınlanma hareketleri, Fransız İhtilali, Sanayi Devrimi ve ulus devlet gibi birçok olgu insanlık tarihinin yönünü tayin eden birer toplumsal dinamik olmuşlardır. Söz konusu dinamiklerden bazılarının etkileri devam etmekle birlikte günümüzde küreselleşme bilişim teknolojileri, bilgi toplumu ve demokratikleşme gibi faktörlerin daha etkili olduğu görülmektedir. Bunlar ulusal, bölgesel ve hatta küresel ölçekte ekonomiden eğitime kadar bütün toplumsal kurumları etkilemekte; bireylerin, toplumların karar ve tercihleri hakkında sonucu tayin eden kültürel ve zihinsel çerçeveyi oluşturmaktadır (Özpolat, 2010: 148).

Kariyer planlamasını etkileyen faktörlerin başında yaş unsurun geldiği bilinmektedir. Bireyler iş hayatlarının ilk yıllarında öncelikli verilen görevleri yapma eğilimine girerler. Sosyo-Kültürel Ekonomik çevre de bireylerin kariyer seçiminde fazlasıyla etkilidir. Ancak bireylerin yaşı artıkça ve yaşlanmaya başlandıkça işe adaptasyonları yavaşlar ve kariyerleri düşüş yaşar. Bazı kişiler ise iş yaşamının koşullarının gerektirdiği ölçüde kariyerlerine boyun eğmektedir. Bu kişiler istedikleri hedeflere

ulaşmadıkları için mutsuz olurlar. Önemli olan kişinin hayal ettiği işi yaparak hayallerinin peşinden gitmesi ve doğru tercihler yapabilmesidir. Fakat birey bunu ancak kendini tanıyarak ve yeteneklerinin farkına vararak yapabilir (Ayanoğlu Şişman, 2013).

Her birey mutlu bir yaşam sürmek ister ve yaşamının belli alanlarında kendisini mutlu edeceğini düşündüğü seçimlere yönelir. Birey herhangi bir seçimi sonucunda mutsuz olduğunda olumsuz öz-eleştiri yapması ve kendini suçlaması kaçınılmazdır. Bu durum bireyin kendini iyi hissetmesinin önüne bir engel daha teşkil eder. Nitekim Doğan, Sapmaz ve Çötök (2013) yürüttükleri bir çalışmada içsel öz-eleştiri ve karşılaştırmaya dayalı öz-eleştirin bireylerde mutluluğu negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna varmışlardır.

Bireyler, kariyer yaşamları süresince farklı iş rollerine uyum göstermek veya belirli/belirsiz zamanlarda kariyer geçişleriyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu anlamda özellikle genç bireylerin bu değişikliklere uyum sağlama yetenekleri önemli duruma gelmektedir. (Klehe, Zikic, Van Vianen ve De Pater, 2011). Meslek seçimi ve kariyer planlaması gibi konular bireyin sosyal ve ekonomik durumunu büyük ölçüde etkileyeceğinden yaşamının diğer alanlarında aldığı anlık ve sonuçları etkisi bakımından kısa süreli olan kararlar gibi değildir. Kişi bir meslek seçip eğitimini aldıktan sonra bu mesleği severek yapacak da olsa veya mesleğinin kendisine göre olmadığına kanaat getirirse de anlık kararlar olarak durumun üstesinden gelmesi mümkün olmayabilir. Çünkü kararları tüm yaşamını etkileyecek düzeyde etkili olacaktır. Kariyer planlama kavramının önemi tam olarak bu noktada ortaya çıkmaktadır. Bireyin öncelikle kendisini sonra da ait olduğu çevreyi dikkate alarak iş yaşamında hedeflediği kariyer planına kendisini ulaştıracak faaliyetleri önceden planlaması gerekmektedir. Başka bir deyişle bireylerin meslek yaşantılarında hedeflerine ulaşabilmeleri için kariyer planlaması yapmaları gereklidir. Ayrıca bireylerin iş yaşamlarında anlık kararlardan ziyade planlı bir şekilde adımlar atmaları kendilerini hem kendini gerçekleştirme hem de mutlu bir yaşam sürme konularında daha ileriye taşıyacaktır (Uğur, 2003). Kısacası kariyer planlama bireyin bir meslek seçmek ve eğitimini almakla da sonlanmayan dinamik bir süreçtir. Bireyler bu süreçte anlık fırsatları değerlendirme veya değişikliklere gitme gibi günlük kararlar alabileceği gibi sabır isteyen süreçler sonucu da kendisi için yararı olduğunu düşündüğü değişikliklere gidebilir.



## **2.4 İŞ UMUDU AKADEMİK MOTİVASYON VE KARIYER PLANLAMA ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Alanyazına bakıldığında birçok eğiticinin öğrencilerin motive edilmesinin öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri olduğunu düşündüğü görülmektedir. Ancak motivasyon kavramı basit ve anlaşılır gözükmesine rağmen bu kavramı tüm yönleriyle tanımlamak gerçekten çok zordur. Nitekim karmaşık ve çok çeşitli tanımları olduğundan dolayı kuramcılar arasında yıllardır bir tartışma konusu olmuştur (Karataş, 2011).

Bireyler yaşamlarının ilk yıllarından itibaren belli bir mesleğe yakınlık duyma, yönelme, eğitimini alma, meslek sahibi olma ve mesleğini ifa etme gibi kariyer planlama aşamalarından geçerlerken, çevrelerinde olup biten birçok ekonomik ve sosyal olaylardan etkilenmektedirler. Yaşadıkları ülkenin gelişmişlik düzeyi, eğitime verdiği önem, iletişim, üretim ve hizmet politikalarından bireylerin etkilenmeleri kaçınılmazdır. Aynı zamanda bireylerin aile yapıları, geçmiş yaşantıları ve hali hazırdaki duygu durumları bireylerin eğitim ve iş yaşamlarında onlar için güdüleyici unsurlar olabiliyorken, aksine kimi bireylerin motivasyonlarını ve iş umutlarını olumsuz yönde etkileyebilmekte ve kariyer planlarını kendilerini gerçekleştirme basamağından çok uzak bir yere konumlandırmalarına neden olabilmektedir.

## **2.5 ÖĞRETMEN YETİŞTİRME**

### **2.5.1 Tarihsel Süreç**

İdealini “kahramanlık” teriminin oluşturduğu Antik Yunan Eğitim Sistemi, tarihte özellikle batı uygarlığının eğitim sistemine yön vermesiyle tanınan ilk uygulama olarak bilinmektedir. Bu eğitim sistemi Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi düşünürlerin katkılarıyla yeniden yapılandırılmış ve şiir, felsefe, doğa bilimleri, askerlik, hukuk ve tıp gibi alanlarda insan yetiştirmeyi amaçlamıştır. Doğu toplumlarında bilinen ilk eğitim sistemi ise Çin Uygarlığına aittir. Bu sistemde aileye, topluma ve geleneklere bağlı insan yetiştirmeyi amaçlamıştır (Güneş, 2014).

İlk toplulukların yaşadıkları yer olarak bilinen Asya ve Avrupa Kıtalarında başlayan eğitim-öğretim süreçleri yeni kıtaların keşfiyle Kuzey ve Güney Amerika, Afrika ve Avustralya eğitim sistemlerinin oluşturulmasına rehberlik etmiştir. Günümüzde devletlerin coğrafi ve sosyolojik şartlarına ve siyasal rejimlerine göre şekillenen eğitim-öğretim sistemlerine yönelik öğretmen yetiştirme politikalarının bazı ülkelerde eyaletler arasında dahi farklılık gösterdiği bilinmektedir (Ateş ve Burgaz, 2014; Cirit Gül, 2016; Erben Keçici, 2011; Eziler Kıran, 1995).

### **2.5.2 Ülkemizde Öğretmen Yetiştirme Süreci**

Ülkemizde, 1848 yılında Osmanlı İmparatorluğu'nda kurulan Darülmualimin ile başlayan öğretmen yetiştirme süreci (Aydın, 1998) günümüze kadar muhtelif düzenlemelerle devam etmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sürecini şekilde özetleyebiliriz;

- İlköğretmen Okulları: Cumhuriyetin ilk yıllarında ilkokullarda sınıf öğretmeni olarak görev alacak öğretmenler bu kurumlarda yetiştirilmiştir.
- Köy Enstitüleri: Öğrenim süresi ilkokuldan sonra 5 yıl olan bu okulların hedefi yalnızca öğretmen yetiştirmek değil aynı zamanda köy kalkınmasını sağlayacak diğer meslek gruplarına da eleman yetiştirmektir.
- İki Yıllık Eğitim Enstitüleri: 1973 yılında çıkarılan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile ilkokullara öğretmen yetiştirmek amacı ile kurulmuş ve 1982 yılında diğer tüm eğitim kurumları gibi "Eğitim Yüksek Okulu" adıyla üniversitelerin bünyelerine katılmıştır.
- Eğitim Yüksek Okulları: İlkokullara öğretmen yetiştiren bu okulların sayısı 1982 yılında 17 iken, iki yıllık okullar olarak faaliyetlerini üniversiteler bünyesinde sürdürmeye başlamış, Yükseköğretim Kurulu'nun 1989 yılında almış olduğu kararla 1989-1990 Eğitim-Öğretim Yılı başında öğrenim süreleri 4 yıla çıkarılmıştır. 1990 yılına gelindiğinde ülke genelinde sayısı 24'ü bulmuştur.
- Eğitim Fakülteleri: 1989 yılında sınıf öğretmeni yetiştirmek üzere öğretim hayatına başlayan eğitim fakülteleri bünyesine okul öncesi, özel eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim branş dersleri için öğretmen yetiştirmeye günümüz itibari ile de devam etmektedir (Atanur Baskan, 2001).

## 2.6 ÖĞRETMEN ATAMA POLİTİKALARI

Tarih öncesi çağlardan itibaren, devletler öncelikle yönetim biçimleri, siyasal rejimleri, milli ve manevi değerlerini sonra da içinde buldukları çağın ekonomik, bilimsel, teknolojik ve askerî gereklerini dikkate alarak eğitim sistemlerini biçimlendirmişlerdir. Dolayısıyla farklı milletleri sınırlarında barındıran bir imparatorluk ile ulusal bir devletin aynı insan tipini yetiştirmeyi amaçlaması beklenemeyeceği gibi; otokrasi ile yönetilen bir devlet ile demokratik sisteme sahip bir devletin de aynı insan tipini yetiştirmeyi amaçlaması beklenemez. Benzer şekilde, ilk medeniyetlerde yetiştirilmesi amaçlanan okçuların yerini bugün savaş pilotlarının almış olması bu gerekliliğin bir sonucudur.

Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Hollanda, Fransa, Çin, Japonya, ve Finlandiya gibi çeşitli ülkelerin öğretmen yetiştirme süreçlerine bakıldığında yine eğitimin kademesine ve türüne göre değişen sürelerde eğitim verildiği, farklı tarzlarda mesleğe giriş sınavları ve hizmet içi eğitim uygulamaları olduğu bilinmektedir (Ateş ve Burgaz, 2014; Cirit Gül, 2016; Erben Keçici, 2011; Eziler Kıran, 1995). Ülkemizdeki öğretmen atama politikaları ise aşağıdaki başlıklar halinde ele alınabilir.

### 2.6.1 Cumhuriyetin İlk Yılları – 1974 Yılları Arası

Bu dönemde atılan ilk adım 3 Mart 1924 yılında 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılmasıdır. Bu kanun ile ülkede genelindeki tüm bilim ve eğitim kurumları Maarif Vekâleti Merkez Taşkilatı'na bağlanmıştır (Demirtaş, 2007). Ardından 13 Mart 1924'te çıkarılan Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu'nda öğretmenlik “devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek” olarak tanımlanmış; yine 07 Nisan 1924 tarihinde çıkarılan kanunla öğretmenlik, modern bir yaklaşım ile tanımlanarak kanuni statüsü belirlenmiştir. 22 Mart 1926'da Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un 12. maddesinde ise ‘maarif hizmetlerinde asıl olan muallimlik’ ifadesi ile öğretmenlik mesleğinin önceliğine vurgu yapılmıştır. Yine aynı kanunun 7. maddesinde ise öğretmenleri yetiştiren kurumların, ilk öğretmen, köy öğretmenleri, orta öğretmen okulları ve yüksek öğretmen okulları olarak düzenlemiştir (Kuru ve Uzun, 2008).

Osmanlı Dönemindeki dağınık eğitim örgütlenme durumundan dolayı hali hazırda yetersiz durumda olan öğretmen sayısını artırmak ve acil öğretmen ihtiyacını gidermek amacı ile öğretmen okullarından mezun olma şartı aranmaksızın lise mezunları ve eski beş senelik orta mekteplerden mezun olanlar 20 Mayıs 1926 tarih ve 842 sayılı yasa ile öğretmen olarak atanmışlardır (MEB, 2003).

İlerleyen süreçte ilköğretmen yetiştirme okullarının sayısı artırılmış, yedek subay öğretmenlik ve er öğretmenlik gibi uygulamalara gidilmiş, branş öğretmenliğe kaynaklık eden bölüm mezunlarından başvuranlar herhangi bir sınırlama olmaksızın atanmış ve ülkedeki öğretmen açığı bu şekilde kapatılmaya çalışılmıştır (MEB, 2003).

### **2.6.2 1974-1999 Yılları Arası**

Bu dönemde 1973 yılında çıkarılan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile kurulan iki yıllık eğitim enstitüleri, eğitim yüksekokulları ve nihayetinde eğitim fakülteleri bünyesinde öğretmen yetiştirme süreci devam etmiştir. Bu dönemde yine öğretmen açığının kapatılması adına pedagojik formasyon programları, lisans tamamlama programları ve farklı alan mezunlarının sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olarak atanma süreci devam etmiştir (Atanur Başkan, 2001; MEB, 2003). Öğretmenlerin MEB kadrolarında istihdam edilebilmeleri için sınav uygulaması 1985 yılında başlamış ancak 1992 ve 1999 yılları arasında sınav yapılmamıştır (Odabaş, 2010).

### **2.6.3 1999 Yılı ve Günümüz**

Bu dönemde öğretmenler sırasıyla 1999 ve 2000 yıllarında Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Yapılacak Seçme Sınavı (DMS); 2001 yılında Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS) ve 2002 yılından itibaren ise Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sınavına tabi tutularak MEB kadrolarında istihdam edilmeye başlanmıştır (Odabaş, 2010).

Sonraki süreçte öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki kurumlara atanabilmek için lisans eğitimlerinin sonunda girdikleri KPSS'nin yapısında muhtelif yıllarda düzenlemelere gidilmiştir. Bugün itibari ile KPSS genel

yetenek, genel kültür, eğitim bilimleri ve alan bilgisi testlerini içermektedir; genel yetenek testinde 60, genel kültür testinde 60, eğitim bilimleri testinde 80 ve öğretmenlik alan bilgisi testinde 50 olmak üzere toplamda 250 soru bulunmaktadır.

Günümüzde ise ülkemizdeki üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakültelerinde arz talep durumlarına göre öğretmen adayı yetiştirilmediği ve fakültelerin öğrenci, öğretim elemanı ve öğretim üyesi sayılarının dağılımlarına bakıldığında büyük farklılıklar olduğu görülmektedir (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016).

Geçmiş dönemlerin aksine gün geçtikçe artan öğretmen sayısına karşılık azalma eğilimindeki kadro sayılarından dolayı öğretmen adaylarının atanma şansları düşmüştür. Atanamayan öğretmen adayları ise duruma olan tepkilerini sosyal medya aracılığı ile dile getirmekte ve durum haberlere konu olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2016 yılında uygulamaya konan mülakat sınavı ile bugüne kadar Ekim 2016; Temmuz 2017 ve Ağustos 2018 olmak üzere 3 atama yapılmıştır. Bu uygulamaya göre atanan öğretmenler 4 yıl boyunca sözleşmeli olarak atandıkları kurumda (veya il emrinde) kalma şartı ile kadroya geçirilecekler. Atandıktan 4 yıl sonra isteğe yer değiştirenler ise yeni atandıkları kurumlarda 2 yıl çalıştıktan sonra kadroya geçebileceklerdir (WEB3). Bakanlık tarafından en son yapılan 2018 yılı Ağustos ayı sözleşmeli öğretmenlik atamalarındaki başvuru sayıları ve kontenjanlar Tablo 1’de verilmiştir (MEB, 2018).

Tablo 2. MEB 2018 Yılı Sözleşmeli Öğretmenlik Atamaları  
Branş Bazında Başvuru Sayısı Bilgileri

Alan Adı	Başvuru Sayısı	Toplam Kontenjan
Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği	1198	453
Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	2929	1095
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	3441	1453
İngilizce Öğretmenliği	4315	2002
Okul Öncesi Öğretmenliği	4581	1676
Özel Eğitim Öğretmenliği	1797	664
Rehberlik	2486	922
Sınıf Öğretmenliği	9590	3806
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1516	561
Türkçe Öğretmenliği	3916	1450

Tablo 2'ye bakıldığında MEB tarafından 2018 yılı Temmuz ayında yapılan sözleşmeli öğretmen atamalarına yönetmelikte (MEB, 2018) belirtildiği üzere kontenjan sayısının en fazla 3 katı olabilecek şekilde, taban puanı şartını sağlayarak başvuran aday sayıları görülmektedir. Lisans programlarına göre başvuru oranları değişmekle birlikte yalnızca taban puanını geçen adaylardan 2/3 oranında bir kısmının MEB kadrolarına atanamayacağı açıktır. Hiç başvuru yapamayan adayların ve ilgili atamalarda MEB bünyesine atanamayan adayların dershanelerin kapatılma süreciyle birlikte özel okula dönüştürülen kurumlarda, etüd merkezlerinde, aile işlerinde, özel sektörün eğitim dışındaki istihdam alanlarında veya yine devlet kurumlarının memuriyet, askerlik ve polislik gibi kadrolarına yöneldiği bilinmektedir. Durum böyleyken 2018 yılı Ağustos ayında Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı tarafından yayımlanan ve Tablo 2'de verilen 2018 Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu'nda araştırmamıza kaynaklık eden eğitim fakültesi lisans programlarına ilişkin kontenjan dağılımları yine öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası benzer şekillerde iş arama süreçlerinden geçeceklerine işaret etmektedir.

Tablo 3. ÖSYM 2018 Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu Kontenjan Bilgileri

Alan Adı	Toplam Kontenjan
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	823
Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	3510
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	4838
İngilizce Öğretmenliği	5347
Okul Öncesi Öğretmenliği	6155
Özel Eğitim Öğretmenliği	3320
Rehberlik	7715
Sınıf Öğretmenliği	5587
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3895
Türkçe Öğretmenliği	5066

Tablo 3'e bakıldığında araştırmamıza kaynaklık eden eğitim fakültesi lisans programlarının 2018 yılı kontenjanlarının, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE) programı haricinde MEB tarafından son yapılan atamaya başvuru sayılarından dahi yüksek olduğu görülmektedir. BÖTE kontenjanı ise atama kontenjanının neredeyse iki katıdır.

Tablo 2 ve Tablo 3'teki veriler Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı arasında ihtiyaca binaen bir kontenjan uyarlamasına gidilmediğini göstermektedir. Yani bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelmelerinde bir sınırlama söz konusu değildir. Milli Eğitim Bakanlığı atamaları ise sanal ortamda herkesin erişimine açık şekilde kontenjan sayılarını duyurmakta, atama kılavuzlarını yayımlamakta ve sonuçları duyurmaktadır.

Ülkemizdeki öğretmen ihtiyacının neredeyse 20 yıl önceki durumda olmadığı ve eğitim fakültelerinde okumayı seçen öğretmen adaylarının ve mezunların durum hakkında az çok bilgisi olduğu söylenebilir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine (2017) göre ülkemizde resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 989.231 iken bu öğretmenlerin 868.269'u, yani % 87.7'si devlet okullarında görev yapmakta ve yalnızca 120.962'si, yani % 12.3'ü özel sermayeli eğitim kurumlarında istihdam olanağı bulabilmektedir. Özel okullar için devlet tarafından uygulanan muhtelif teşviklerin de öğretmen istihdamında devlet kurumlarının ezici bir oranda istihdam payı olmasının önüne geçemediği açıktır.

#### **2.6.4 Kamu Personeli Seçme Sınavı**

Ülkemizde eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen sayısı ihtiyaç oranını geçtiği için yapılması zorunluluk haline gelen Kamu Personeli Seçme Sınavı'na hazırlık süreci adayların yıpranmasına sebep olmaktadır. Hem MEB kadrolarına atanmadaki yeri sebebiyle öğretmen adaylarında kaygıya sebebiyet vermekte, adayların eğitim süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Karataş ve Güleş, 2013).

Öğretmen adaylarının bu sınavda kontenjan sınırlaması değişkenine de bağlı olarak atanabilmeleri için planlı bir hazırlık süresi geçirmeleri gerektiğinden eğitim süreçleri boyunca ve özellikle de son sınıfta KPSS'ye yoğun bir şekilde çalışmaktadırlar. Bu süreç oldukça kaygı vericidir ve öğretmen adayları KPSS için dersane desteği almaktadır (Karataş ve Güleş, 2013). Öğretmen adayları genellikle

son sınıfta hatta bazen üçüncü sınıf başında KPSS’de başarılı olabilmek için dersane ve çeşitli kurslara gitmekte ancak bu çaba da öğretmen adaylarının MEB kadrolarında istihdam edilebilmeleri için KPSS’de belli bir puanın üzerine çıkmasına yetmemekte; yanı sıra ilgili branş için ayrılmış kontenjanda belli bir sıralamanın içine dahil olmaları gerekmektedir (Ergün, 2005).

KPSS bir öğretmen adaylarına genel bir tekrar yapma imkânı sunsa da ilgili araştırmalar (Atav ve Sönmez, 2013; Cirit Gül, 2015; Erdem ve Soylu, 2013; Ergün, 2005; Güngördü, Çimen ve Turan, 2008; Karataş ve Güleş, 2013; Kuran, 2012; Yılmaz, 2017) öğretmen adaylarının sınav kaygısı dolayısıyla büyük oranda olumsuz yönde etkilendiklerini ve özellikle uygulama derslerinin yoğunlaştığı son sınıfta öğretmenlik mesleğinde yeterli ve yenilikçi olma çabasıyla çok sınavda başarıya odaklandıklarını göstermektedir. Bu durum ise öğretmen adaylarının da kendilerini nitelikli birer eğitimci olarak yetiştirmelerinin önündeki engellerden biri olarak karşılıklarına çıkmaktadır.

## 2.7 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ülkemizde ve yurt dışında yapılan alanyazın taraması sonucunda araştırmamıza konu olan üç değişkenli korelasyon durumuna ilişkin bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte yurtiçi ve yurtdışında öğrencilerin kariyer, iş umudu ve akademik motivasyon durumlarını çeşitli açılardan ele alan birçok çalışma yapıldığı görülmüştür.

### 2.7.1 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Calp (2013) yeterlik algısı, özerklik ve özerklik desteği gibi öz belirleme kuramı kaynaklı çeşitli değişkenlerin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıya etkisine odaklandığı çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin algıladığı öğretmen ve yakın arkadaş özerklik desteğinin, akademik yeterlik, akademik özerklik ve özerk akademik motivasyona, özerk akademik motivasyonun da akademik başarıya etkisini araştırmıştır.



Calp (2013)'in araştırmasının genel amacı, akademik başarıyla ilgili, öz belirleme kuramı temelli bir motivasyonel modeli test etmektir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin açık uçlu sorulara cevap vermek suretiyle paylaştıkları düşünceleri ile ölçek maddelerine verdikleri tepkilerin örtüşüp örtüşmediğini belirlemek ikincil bir amaç olarak düşünülmüştür. Bu amaçla öğrencilere açık uçlu yedi soru sorulmuş ve elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışma olup hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır.

Araştırmanın nicel ölçümlerine ait sonuçlar, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okulla ilgili konularda öğretmenlerinden aldığı özerklik desteğinin akademik yeterlik algısını doğrudan etkilediğini; ancak arkadaşlardan alınan özerklik desteğinin akademik yeterliliği etkilemediğini göstermekte olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin okulla ilgili konularda öğretmenlerinden aldığı özerklik desteği onların akademik özerkliklerini doğrudan etkilemektedir. Okulla ilgili konularda yakın arkadaşlardan alınan özerklik desteği, öğrencilerin akademik özerkliklerini doğrudan fakat zayıf etkilemektedir. Okulla ilgili konularda öğretmenlerinden ve yakın arkadaşlarından aldığı özerklik desteği öğrencilerin özerk akademik motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin kendileriyle ilgili algıladıkları akademik yeterlik, özerk (öz belirlenmiş) akademik motivasyonlarını kuvvetli ve doğrudan etkilemektedir. Ancak kendileriyle ilgili algıladıkları akademik özerkliğin öğrencilerin özerk (öz belirlenmiş) akademik motivasyonlarına etkisi, doğrudan olmakla beraber düşüktür.

Calp (2013) araştırmasında nitel verilere ilişkin ulaştığı sonuçlara göre ise başarılı öğrencilerin % 71'i, öğretmenleri tarafından az da olsa özerklik desteği almaktadır. Vasat ya da vasatın altında başarı düzeyinde olan öğrenciler ise, öğretmenlerinden başarılı öğrencilere göre çok daha az özerklik desteği almaktadır. Başarılı öğrencilerin % 68'inin arkadaşları tarafından özerklik desteği hissetmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Vasat ya da vasatın altında başarı düzeyinde olan öğrencilerin % 82'si arkadaşlarının özerklik destekleyiciliğini hissetmediklerini ifade etmektedir. Bulgular, başarı düzeyi iyi ve yüksek olan öğrencilerin % 94'ünün özerklik duygusu yaşadığı; başarı düzeyi vasat ya da vasatın altında zayıf olan öğrencilerin ise % 59'unun hiç bir zaman özerklik duygusu hissetmediğini ortaya çıkarmıştır.

Nitel araştırma bulguları, vasat ya da vasatın altında başarı düzeyinde olan öğrencilerin kendilerini, seçimlerini yapma noktasında özgür hissetmediklerini açığa

çıkarmıştır. Başarılı öğrencilerin % 94'ünün kendini akademik alanda yeterli hissettiği, bir başka deyişle kendine ve yapabileceklerine inandığı sonucuna ulaşılmıştır. Başarı düzeyi vasat ya da vasatın altında zayıf olan öğrencilerde ise durum tam tersidir. Bu gruptakilerin % 81'i kendini akademik alanda yetersiz hissetmektedir. Başarılı öğrencilerin en çok okula gitmek için içsel güdülere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Başarı düzeyi vasat ya da vasatın altında zayıf olan öğrenciler ise, iki kişinin öğretmeni dinlemek için sahip olduğunu dile getirdiği başarıma güdüsü dışında, hiçbir içsel motive ediciye sahip değildir.

Calp (2013)'in araştırma sonuçları doğrultusunda ailelere ve öğretmenlere özgür seçimler yapabilen, kendi kararlarını kendi veren, kendi davranışlarını dışsal bir kontrol olmadan düzenleyebilen ve onların sorumluluğunu üstlenen bireyler yetiştirebilmek için çocukların özerkliğini destekleme yanında onların yeterlik ve aidiyet duygusunu doyuracak bir atmosfer oluşturmaları önerilmektedir.

Belen (2016) yaygın eğitim yoluyla bilişim teknolojileri alanında mesleki eğitim alan bireylerin iş umudu, sosyal destek, denetim odağı ilişkisini incelediği araştırmasında, içsel denetimin odağının iş umudu düzeyine anlamlı bir etkisi olmadığını; dışsal denetim odağının ise %70 düzeyinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Kırçı (2007) ise araştırmasında kariyer planlama, kariyer yönetimi, kariyer geliştirme, iş tatmini ve motivasyon arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu tespit etmiştir. Kariyer planlamanın kariyer geliştirme üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ve gelişmiş kariyerin işgörenlerde iş tatmini sağladığı ve motivasyon düzeylerini yukarıya çektiğini bildirmiştir.

Kıyak (2015) lisans öğrencilerinin kişilik özelliklerinin ve değerlerinin bireysel kariyer planlaması sürecine etkisini incelediği araştırmasında; Koca (2009) üniversite öğrencilerinin değerleri ve bireysel özellikleri ile kariyer tercihleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında kişisel değerlerin kariyer planlarına anlamlı oranda etkisi olduğunu saptamışlardır. Koca (2009) ayrıca kariyer tercihinde en etkili değerlerin “evrensellik” ve “başarma” olduğunu bildirmiştir.

Ergin ve Karataş (2018) üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonlarını cinsiyet, sınıf, bölüm, akademik ortalama, üniversite tercih sıralaması ve öğrenci kulübüne üyelik değişkenleri açısından ele aldıkları çalışmalarında başarı odaklı motivasyonun alt boyutlarının birbiriyle ilişkisinin yüksek olduğunu ve başarı odaklı

motivasyon alt boyutları ile akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha başarılı olduğunu, toplam puanda başarı odaklı motivasyon düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu, Dış Etkiler ve İç Etkiler alt boyutlarında anlamlı bir şekilde daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduklarını; öğrenci kulübüne üyeliğin, öğrencilerin başarı odaklı motivasyon toplam puanları, alt boyut puanları ve akademik ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını; öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin ve sınıf düzeylerinin, başarı odaklı motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları üzerinde anlamlı etkisi olan birer değişken olduğunu bildirmişlerdir.

Taşkın (2015) öğretmen adaylarının değer yönelimleri ve akademik motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin yüksek, akademik motivasyon düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarına en fazla başarı, uyum ve yardımseverlik alt boyutları katkı sunarken; öz-denetim, evrensellik ve güç alt boyutları en az katkıyı sağlamadığını ve öğretmen adaylarının değer yönelim ortalamalarının cinsiyet, bölüm, anne eğitim durumu, baba çalışma durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiğini; ayrıca öğretmen adaylarının değer yönelim ortalamalarının sınıf, üniversite tercih nedeni, mezun olunan lise türü, baba eğitim durumu, anne çalışma durumu, değişkenleri arasında anlamlı farklılık göstermediğini buna karşılık öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının sınıf, bölüm, üniversite tercih nedeni, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Mete (2009) planlı dönemlerde (1963 / 2009) Türk Eğitim Sisteminin ilköğretim alt sistemine ilişkin öğretmen atama politikalarını, fırsat eşitliği açısından amaçlı bir yenileşme stratejisine dönüşümünü nicel ve nitel olarak incelemeyi hedeflediği çalışmada şehirlerin merkez okullarında görev yapan stajyer öğretmenlerin taşra bölgelerindeki okulları tercih etmemelerindeki en önemli nedenin okulların sosyal, ekonomik problemleri ile karşı karşıya gelmek istememeleri olduğuna; şehirlerin taşra kesimlerinde görev yapan stajyer öğretmenlerin, okullarının kısıtlı kaynaklarından dolayı öğretmenlik rollerini gerçekleştiremedikleri ve bu duruma bağlı olarak tükenmişlik duygusu yaşadıkları, aile, yönetici ve öğretmenler arasındaki kültürel farklılıklardan

kaynaklı iletişim sorunları yaşadıklarına; taşra bölgelerinde daha önceki yıllarda çalışmış ve mesleki kıdemi on yıl üstü olan öğretmenlerin, temel olarak gelişmişlik düzeyi düşük olan bölgelerde karşılaştıkları problemlerle başa çıkmada yerel ve ulusal anlamda gerekli destekleri almadıklarından dolayı zorunlu hizmetleri tamamladıklarında tayin istediklerine dikkat çekmiştir. Mete (2009) Türk eğitim sisteminin, öğretmen atama politikalarında Seçkinci kuram yaklaşımı ile Tutucu kuram arasında gidip geldiğini, kriz dönemlerinde acilen geliştirilen yönetmeliklerin politika yerine ikame edildiğini ve dev bir bürokratik kurum haline gelen Milli Eğitim Bakanlığının, aileler ve sivil toplum kuruluşları ve üniversiteler ile güçlü bir işbirliği sağlayarak öğrencinin ve öğretmenin buluşacağı ortamları, politikaları ve projeleri Avrupa Birliği standartlarına uyumlaştırarak sürekli, niyetli, geniş katılımlı bir dizi yenilik -reform- planlaması gerektiğini vurgulamıştır.

Canbay (2016) Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi bölümündeki öğrencilerin akademik motivasyonu ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının duygularını yönetme, duyguların farkında olma ve empati alt boyutlarının cinsiyet faktöründen; duygularını yönetme ve kendini motive etme alt boyutlarının yaş faktöründen; kendini motive etme, duygularının farkında olma ve duygularını yönetme alt boyutlarının sınıf faktöründen etkilenmekte olduğunu ancak cinsiyet, yaş ve sınıf değişkenlerinin akademik motivasyonda etkili olmadığını bildirmiştir.

Pınar (2016) motivasyonun bireysel kariyer yönetimi etkisi üzerine yaptığı araştırma sonucunda motivasyon ve bireysel kariyer yönetimi arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğunun kabul edildiğini bildirmiştir. Pınar (2016) bu kabul yapılırken korelasyon analizinden yararlandığı çalışmasında ayrıca motivasyon ile gelir düzeyi ve çalışılan pozisyon değerleri arasından anlamlı ilişkilere rastlamış; bireysel kariyer yönetimi ve eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunun da kabul edildiğini bildirmiştir.

Küpana (2017) lisans düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin farklı değişkenler açısından iş umudu düzeylerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, mesleki müzik eğitimi öğrencilerinin psikolojik güçlendirmeye dair iş umudu puanlarının yaş, bölüm, sınıf ve eğitim ortamının çalışmaya teşvik ediciliği değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; amaç yönelimli yola dair iş umudu

puanlarının ise bölüm, bireysel çalgı ve eğitim ortamının çalışmaya teşvik ediciliği değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini bildirmiştir.

Taşpınar ve ark. (2017) ise eğitim fakültesi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bölümlerine göre Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) kaygı düzeyleri arasındaki farkı araştırmayı amaçladıkları çalışmalarında eğitim fakültesi öğrencilerinin KPSS kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu; güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin KPSS kaygı düzeylerinin diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden farklı olmadığı; öğrencilerin sınıf düzeyine göre de anlamlı farka ulaşamadığı ve kız öğrencilerin kaygılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

### **2.7.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Bai (2009) gelişim psikolojisi ve sosyal psikoloji ile ilgili kuramlara dayanarak, aile faktörleri ile genç öğrencilerin akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasında ebeveynlerin eğitim seviyesi, ödül ve ceza yolu, ebeveynlik tarzı, hane halkı ekonomik durumu, ebeveynlerin öğrenciden beklentileri ve aile ilişkilerinin, öğrencilerin akademik motivasyonunu önemli ölçüde etkilediğini; kırsal bölgelerdeki öğrencilerin başarılı öğrenme motivasyonunu kentsel alanlardaki gençlerden daha yüksek ancak prestijli öğrenme motivasyonları daha düşük olduğunu; ayrıca öğrencilerin bilişsel akademik motivasyon ve prestijli akademik motivasyonunun cinsiyet ve öğrenim görmekte oldukları sınıflara göre anlamlı ölçüde farklılık gösterdiğini, bu farkın ilerleyen sınıflarda azaldığını bildirmiştir.

Waters ve Moore (2002) benlik saygısı, mali yoksunluk, alternatif rollerin sayısı ve sosyal desteğin kullanımını cinsiyet değişkenine göre değerlendirdikleri çalışmalarında üniversite eğitimini sürdüren erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla iş bulma konusunda umutsuzluk düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtilmişlerdir.

Meens, Bakx, Klimstra ve Denissen (2018) lisans öğrencilerinin öğrenim gördükleri lisans programını seçerken kimlik oluşumunun ve motivasyonun, akademik başarılarını öngörüp öngörmediğini araştırmışlar ve katılımcıları dört farklı başarı grubuna ayırarak kimlik ve motivasyon boyutlarının farklı süreçlerle birleştirilip birleştirilemeyeceği ve bu yeni ilerlemelerin akademik başarıyı önceden tahmin edip

etmediği, akademik başarıyı ve motivasyonu ayrı ayrı incelemişlerdir. Meens ve ark. (2018) araştırmaları sonucunda motivasyonun akademik başarı ile ilişkili olduğunu, ancak kimlik oluşumuyla ilgili olmadığını tespit etmişlerdir.

Alfaro, Umana Taylor ve Bamaca (2006) akademik motivasyonun ergen öğrencilerin başarısına etkisi üzerine yaptıkları araştırmada öğrencilerin hem annelerinin ve öğretmenlerinin hem de babalarının ve öğretmenlerinin akademik desteğinin akademik motivasyonları ile olumlu yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Rowell ve Hong (2013) akademik motivasyon kavramını çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında öğrencilere eğitim kurumları tarafından sunulan sınıf rehberliği, küçük grup danışmanlığı ve bireysel danışmanlık gibi hizmetlerin, öğrencilerin öz yeterlik algılarını destekleyici ve akademik motivasyonlarını artırıcı uygulamalar olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Domene, Socholotiuk ve Woitowicz (2011) sosyal bilişsel kuram çerçevesinde ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyon ve kariyer beklentileri üzerine yaptıkları araştırmada, genç öğrencilere akademik eğitimleri boyunca sunulacak rehberlik hizmetleri ve pratik uygulamalar, saha gezileri gibi onları teşvik edici ve geliştirici müdahalelerin akademik motivasyon ve kariyer planlaması gibi konularda onlara yardımcı olabileceğini bildirmişlerdir.

Schmidt, Zdzinski ve Ballard (2006) müzik programında öğrenim gören lisans öğrencileri ile akademik başarının ölçütleri ve adaylığın kariyer hedefleri ile ilgili olarak motivasyon yönelimlerinin (ustalık, içsel, işbirlikçi, bireysel, rekabet, benlik, yaklaşım başarısı, başarısızlıktan kaçınma, aşırı rekabet, kişisel gelişim yarışıması) ve müzikal benlik kavramını inceledikleri araştırmalarında, motivasyon ve benlik kavramı değişkenlerinin akademik başarı değişkenleriyle ve genel olarak cinsiyete veya sınıf düzeyine göre korelasyon göstermediği gibi kısa ve uzun vadeli kariyer hedef kategorileri ile motivasyon ve müzikal benlik kavramlarının da anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Gutiérrez ve Tomás (2018) üniversite öğrencilerinin sınıfı iklimine dayalı akademik başarıyı inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin özerklik destek algılarının akademik motivasyonlarını doğrudan etkilediğine işaret etmişlerdir. Ayrıca eğitim kurumlarından memnun olmaları, temel psikolojik ihtiyağların karşılanması,

öğretmen desteği gibi olguların özerk çalışma ve akademik motivasyonlarını artırıcı etkisi olduğunu bildirmişlerdir.

Pekrun, Goetz, Titz ve Perry (2002) öğrencilerin farklı akademik duygularını ölçmeyi amaçladıkları çalışmalarında zevk, umut, gurur, rahatlama, öfke, kaygı, utanç, umutsuzluk ve can sıkıntısı duygularını içeren bir anket geliştirmişler ve duyguların öğrencilerin kaygı ve akademik motivasyon durumlarına etkisini araştırmışlardır. Pekrun ve ark. (2002) olumlu duyguların akademik motivasyonu artırıcı etki gösterdiğine ve buna karşılık sınav kaygısının bireylerin motivasyonunu düşürürken aynı zamanda benlik algılarını ve mesleki kariyerlerini de etkilediğine dikkat çekmişlerdir.

Poch ve ark. (2004) üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerini belirlemek ve umutsuzluğun uyum süreciyle ilişkisini analiz etmek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrencilerin % 13.9'unun ılımlı ya da şiddetli umutsuzluk seviyelerine sahip olduğunu saptamışlardır. Araştırma sonuçları umutsuzluk seviyesi yüksek olan öğrencilerin üniversite hayatlarından genel itibari ile memnun olmadıklarını, ders dışı eğitim etkinliklerine daha az zaman harcadıklarını ve rutin sınavlarına girmeme eğiliminde olmalarının yanı sıra umutsuzluk, depresyon ve intihar düşüncesi arasındaki ilişkiyi bir kez daha açıkça ortaya çıkarmıştır. Poch ve ark. (2004) üniversite öğrencilerinin ruhsal durumlarını olumlu yönde etkileme, intihar davranışını önleme, üniversite yaşantısına uyumlarını ve dolayısıyla akademik performanslarını iyileştirme amacıyla beklentilerini değiştirebilecek bir tür program veya hizmet geliştirme ihtiyacının olduğuna vurgu yapmışlardır.

Yurtiçi ve yurtdışında yapılan ilgili araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin iş umudu ve motivasyon düzeylerinin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine, yaşlarına, cinsiyetlerine, yaşadıkları çevrenin özelliklerine, öğrenim gördükleri bölümlere, öğrenim gördükleri kurumların fiziki şartları ve öğretici yeterliklerine göre farklılıklar gösterebildiği ve ülkelerinin içinde bulunduğu coğrafi, sosyal ve ekonomik şartlara göre şekillendiği ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde mevcut eğitim sistemi göz önüne alındığında, hali hazırda öğrencilere birçok becerinin ve değer kazandırılmasında kilit rol üstlenen öğretmen adaylarının daha nitelikli birer eğitici olarak yetiştirilmelerinde onları olumlu veya olumsuz yönde etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması, araştırmacı ve uygulayıcılara yardımcı

olması açısından önemlidir. Öğretmen adaylarının iş umudu, motivasyon ve kariyer planlarını birlikte inceleyen bir çalışmanın olmaması sebebiyle bu araştırma ortaya koyacağı sonuçlar itibariyle öğretmen adaylarının bugünkü durumlarına ışık tutması açısından alanyazında önemli bir yer tutacaktır.





## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler verilmiştir

#### **3.1 ARAŞTIRMA MODELİ**

Öğretmen adaylarının iş umutları ile akademik motivasyon durumları ve kariyer planları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri betimlemek amacıyla yürütülen ve ilişkilerin derinlemesine analiz edildiği çalışmalardır (Karakaya, 2014).

#### **3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM**

Araştırmanın evrenini 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Düzce Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde bulunan lisans programlarında öğrenim görmekte olan yaklaşık 8500 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Düzce Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültelerindeki İngilizce Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik

Öğretmenliği lisans programlarında öğrenim görmekte olan 788 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Tablo 4. Deneklerin Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	195	24,7
	Kadın	593	75,3
	Toplam	788	100
Lisans Programı	PDR	88	11,2
	OÖÖ	66	8,4
	SNE	114	14,5
	SBE	74	9,4
	TRE	42	5,3
	ZEE	56	7,1
	BÖTE	49	6,2
	FBE	93	11,8
	İME	124	15,7
	YDE	82	10,4
	Toplam	788	100
Yaş	19 ve altı	35	4,4
	20-21	397	50,4
	22-23	300	38,1
	24 ve üstü	56	7,1
	Total	788	100,0

Araştırmaya katılan bireylerin %24,7'si erkek, %75,3'ü kadın; %4,4'ü 19 ve altı yaşında, %50,4'ü 20-21 yaşında, %38,1'i 22-23 yaşında ve %7,1'i 24 ve üstü yaşadadır. Bireylerin %11,2'si Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, %8,4'ü Okul Öncesi Öğretmenliği, %14,5'i Sınıf Öğretmenliği, %5,3'ü Türkçe Öğretmenliği, %7,1'i Zihin Engelliler Öğretmenliği, %6,2'si Bilgisayar ve Teknolojileri

Öğretmenliği, %11,8'i Fen Bilgisi Öğretmenliği, %15,7'si İlköğretim Matematik Öğretmenliği, %10,4'ü Yabancı Diller Öğretmenliği programlarında eğitim görmektedirler.

Evren ve örneklem seçimine ilişkin Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004:50)'in hesapladığı  $\alpha = 0.05$  için  $\pm 0.03$ ,  $\pm 0.05$  ve  $\pm 0.10$  örnekleme hataları için farklı evren büyüklüklerinden çekilmesi gereken örneklem büyüklükleri temel alınmıştır. Araştırmanın evren sayısı doğruya yakın derecede bilindiğinden dolayı ( $n=8521$ ), örnekleme hatasını azaltmak için örneklem 788 kişiden oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları lisans programları farklılık gösterdiğinden dolayı örneklem oluşturulurken oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

### 3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada öğretmen adaylarının iş umutları ile akademik motivasyon durumları ve kariyer planları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla dört farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlardan birincisi araştırmacılar tarafından alt problemleri incelemeye yönelik oluşturulan Demografik Bilgi Formudur. Bu form ile katılımcıların cinsiyeti, yaşı, öğrenim görmekte oldukları lisans programı ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri hakkında bilgi toplanmıştır. İkinci form yine araştırmacı tarafından oluşturularak katılımcıların kariyer planlarını belirlemek için veri toplama aracı olarak kullanılan Kariyer Planı Listesidir. İki form da Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanlarına sunularak görüşleri alındıktan sonra son halleri verilmiştir.

Üçüncü form Semerci (2010)'nin geliştirdiği Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğidir. Taslak ölçek, 827 deneğe uygulanmıştır. Uygulama, Atatürk, Cumhuriyet, Fırat, Muş Alparslan ve Yüzüncü Yıl Üniversitelerinde yapılmıştır. Dört faktörlü bir yapı (Dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme ve öz-bilinç) ortaya çıkmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0.911, Bartlett testi değeri 7361.928 ( $Sd=595$ ,  $P<.05$ )'dir. Faktör analizi sonucunda toplam varyansın yüzde 37.910'unu karşıladığı görülmektedir. Madde toplam korelasyonları 0.36 ile 0.58 arasında değişmiştir. Çalışmada, 49 veri çiftlemesi yapılmış ve test tekrar test korelasyonu 0.977 ( $p<0.01$ ) bulunmuştur. İki yarı puanları arasındaki korelasyon 0.895 ( $p<0.01$ ) bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha

katsayısı 0.896 (35 madde) bulunmuştur. Araştırmacı, bulgular ışığında Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği'nin eğitim fakültelerinde kullanılabilir olduğunu belirtmiştir.

Dördüncü form ise Hong, Polanin ve Pigott tarafından geliştirilen ve Akın ve ark. (2013) Türkçeye uyarladıkları İş Umudu Ölçeği'dir. Araştırmanın örneklemini 398 (235 kız ve 163 erkek) öğretmen oluşturmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, bir faktöre yüklenen altı maddenin ve tek boyutlu olduğunu göstermiştir ( $\chi^2 = 215.29$ ,  $df = 63$   $p = 0.00$ ,  $RMSEA = .078$ ,  $NFI = .95$ ,  $NNFI = .95$ ,  $CFI = .96$ ,  $IFI = .96$ ,  $RFI = .92$ ,  $GFI = .93$ ).  $AGFI = .88$  ve  $SRMR = .040$ ). İki alt ölçeğin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .85 ve .90; toplam ölçek ise .93 bulunmuştur. Eşzamanlı geçerlikte İstihdam arasında anlamlı ilişki ( $r = .37$ ) bulunmuştur. Umut Ölçeği ve Kariyer Uyumluluğu ve İyimserlik Ölçeği. T testi, her bir ögenin Üst% 27 ve alt% 27 puan anlamlı bulunmuştur. İş Umudu Ölçeği'nin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .55 ile .78 arasındadır. Genel bulgular, bu ölçeğin, iş umudunu değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ve işgücü yönetimi, sosyal politikalar ve liderlik araştırması gibi çeşitli alanlarda kullanılabileceğini göstermiştir.

### 3.4 VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Belirlenen problem durumuna göre hazırlanan veri toplama aracı, gerekli izinler alındıktan sonra 15 Kasım 2017 – 10 Ocak 2018 tarihleri arasında Sakarya Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Düzce Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakülteleri araştırmacı tarafından ziyaret edilerek, çoğaltılan ölçekler Düzce ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde görevli akademisyenler; Sakarya ve Kocaeli Üniversitesi'nde ise araştırmacının bizzat kendisi tarafından İngilizce Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programlarında öğrenim görmekte olan 830 öğretmen adayına uygulanmış ve 788 adet form toplanmıştır. Toplanan formların tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

### 3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Toplanan formlarda yer alan veriler SPSS 24.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programına sayısal olarak yüklenmiş ve analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Veriler normal ve anormal dağılım gösterdiğinden verilerin analizinde parametrik ve non-parametrik testler kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin çözümlenmelerde frekans (f) ve yüzde (%) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) değerlerine yer verilmiştir. İki veri dizisi arasındaki ilişkinin yönünü ve miktarını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov, Kruskal Wallis, Shapiro Wilk testlerinin yanı sıra ilişkisiz örneklerde t-testinden yararlanılmış ve bulgular alanyazında konu ile ilgili yapılan araştırmaların da ışığında çok yönlü karşılaştırılması yapılarak yorumlanmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde toplanan veriler üzerinde yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

#### 4.1 ÖĞRETMEN ADAYLARININ İŞ UMUDU DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

“Öğretmen adaylarının İş Umudu Düzeyleri nedir?” alt probleminin çözümü için elde edilen betimsel istatistik sonuçları tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının İş Umudu Düzeyleri

	N	Bağıl Değişkenlik Katsayısı	Ortalama	Std. Sapma
Güçlendirme	788	16,24676	33,6688	5,47009
Amaç	788	17,87172	81,0165	14,47904
İş Umudu Ölçeği	788	16,33976	114,6853	18,73930

Tablo 5 incelendiğinde İş Umudu Ölçeğinin Psikolojik Güçlendirme alt boyutu ortalamasının 33,66, standart sapmasının 5,47; Amaç Yönelimli Yol alt boyutu ortalamasının 81,01, standart sapmasının 14,47 ölçeğin tamamının ortalaması 114,68 ve standart sapmasının 18,73 olduğu belirlenmiştir.

“Öğretmen adaylarının İş Umudu düzeylerine ilişkin alt problemlerin çözümü için elde edilen Normallik testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. İş Umudu Ölçeğinin Normallik Testi Sonuçları

	Lisans	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Bölüme Göre	PDR	,079	88	,200*	,955	88	,004
	OÖÖ	,117	114	,001	,898	114	,000
	SNE	,086	74	,200*	,908	74	,000
	SBE	,174	42	,003	,823	42	,000
	TRE	,153	56	,002	,863	56	,000
	ZEE	,112	49	,168	,928	49	,005
	BÖTE	,085	93	,095	,924	93	,000
	FBE	,081	124	,045	,946	124	,000
	İME	,096	82	,062	,944	82	,001
	YDE	,146	66	,001	,926	66	,001
Cinsiyete Göre	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
	Erkek	,096	195	,000	,943	195	,000
Kadın	,091	593	,000	,922	593	,000	
Yaşa Göre	Yaş	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
	19 ve altı	,091	35	,200*	,984	35	,868
	20-21	,077	397	,000	,947	397	,000
	22-23	,114	300	,000	,913	300	,000
24 ve üstü	,198	56	,000	,846	56	,000	
Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre	Sosyo-Eko. Düzey	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
	Düşük	,082	353	,000	,933	353	,000
	Orta	,086	394	,000	,948	394	,000
Yüksek	,220	41	,000	,784	41	,000	

Tablo 6 incelendiğinde OÖÖ, SBE, TRE, YDE ve FBE programları için İş Umudu ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılımın sağlanmadığı ( $p<0,05$ ). PDR, SNE, ZEE, BÖTE ve İME programları için normal dağılımın sağlandığı ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Cinsiyet değişkeninde bakıldığında, İş Umudu Ölçeğinden elde edilen veriler hem kadın hem erkek öğretmen adayları için normal dağılıma sahip olmadıkları görülmektedir ( $p<0,05$ ). Yaş değişkenine göre bakıldığında İş Umudu Ölçeğinden elde edilen veriler 20-21, 22-23 ve 24 ve üstü yaş gruplarındaki öğretmen adayları için normal dağılım olmadığı ( $p<0,05$ ), 19 ve altı öğretmen adayları için normal dağılım sağladığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre incelendiğinde ise İş Umudu ölçeğinden elde edilen verilerin tüm sosyo-ekonomik düzeydeki öğretmen adayları için normal dağılım göstermediği görülmektedir ( $p<0,05$ ).

İş Umudu Ölçeğinde tüm gruplara ait verilerin tamamı normal dağılım sağlamadığı için parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş ve Tablo 7’te verilmiştir.

Tablo 7. Bölüme Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Lisans	N	Sıra ort.	Ki-kare	sd.	p
İş Umudu	PDR	88	351,61	45,39	9	,000
	OÖÖ	114	443,08			
	SNE	74	317,86			
	SBE	42	494,39			
	TRE	56	480,88			
	ZEE	49	395,24			
	BÖTE	93	372,72			
	FBE	124	340,28			
	İME	82	389,96			
	YDE	66	454,46			

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının İş Umudu düzeyleri öğrenim gördükleri lisans programına göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Hangi



gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc analizi sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. İş Umudu Düzeylerinin Bölüme Göre İncelenmesi

Avantajlı Grup	Dezavantajlı Grup	Ortalama Farkı	Std. hata	p
İME	SNE	6,21	2,95	0,036
OÖÖ	PDR	6,34	2,61	0,015
OÖÖ	SNE	10,00	2,74	0,000
OÖÖ	BÖTE	5,20	2,57	0,043
OÖÖ	FBE	7,49	2,38	0,002
SBE	PDR	9,23	3,45	0,008
SBE	SNE	12,90	3,55	0,000
SBE	BÖTE	8,09	3,42	0,018
SBE	FBE	10,39	3,28	0,002
TRE	PDR	8,94	3,14	0,005
TRE	SNE	12,60	3,26	0,000
TRE	BÖTE	7,80	3,11	0,012
TRE	FBE	10,09	2,96	0,001
TRE	İME	6,39	3,19	0,045
YDE	PDR	7,40	2,99	0,014
YDE	SNE	11,07	3,11	0,000
YDE	BÖTE	6,26	2,96	0,035
YDE	FBE	8,56	2,80	0,002

Tablo 8 incelendiğinde sözel bölümlerde eğitim görmekte gören öğrencilerin sayısal ve eşit ağırlık bölümlerde eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde İş Umudu düzeylerine sahip oldukları görülmektedir.

“Öğretmen adaylarının İş Umudu düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” alt probleminin çözümü için elde edilen veriler normal dağılım sağlamadığı için parametrik olmayan yöntemlerden Mann Whitney-U testi ile analiz yapılmış ve sonuçları tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. İş Umudu Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	P
İş Umudu	Erkek	195	381,27	74348,00	55238,00	0,349
	Kadın	593	398,85			

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının İş Umudu düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ( $p>0,05$ ;  $u=55238,000$ ).

“Öğretmen adaylarının İş Umudu düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?” alt probleminin çözümü için elde edilen verilerde normal dağılım tüm gruplar için sağlanamadığından İş Umudu Ölçeğinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediği parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal Wallis ile test edilmiş ve Tablo 10’de verilmiştir.

Tablo 10. İş Umudu Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesi

	Lisans	N	Sıra ort.	Ki-kare	sd.	p	Fark
İş Umudu	19 ve altı	35	333,31	8,17	3	0,043	19 ve altı- 24 ve üstü
	20-21	397	380,31				
	22-23	298	411,63				
	24 ve üstü	56	441,58				

Tablo 10’a göre, öğretmen adaylarının İş Umudu düzeyleri yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Bu farklılık sadece 19 yaş altı bireyler ile 24 ve üstü bireyler arasındadır. 24 ve üstü yaşındaki öğretmen adaylarının İş Umudu düzeyleri 19 ve altı yaşındaki öğretmen adaylarından daha yüksektir.

“Öğretmen adaylarının İş Umudu düzeyleri ailenin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” alt probleminin çözümü için elde edilen verilerde normal dağılım tüm gruplar için sağlanamadığı için İş Umudu ölçeğinin sosyo-

ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediği parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal Wallis ile test edilmiş ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. İş Umudu Düzeylerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi

	Sosyo-Ekonomik Düzey	N	Sıra Ort.	Ki-kare	sd.	p
İş Umudu	Düşük	353	383,83	1,70	2	0,42
	Orta	394	401,23			
	Yüksek	41	421,70			

Tablo 11’e göre, öğretmen adaylarının İş Umudu düzeyleri sosyo-ekonomik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

#### 4.2 ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAŞARI ODAKLI MOTİVASYON DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

“Öğretmen adaylarının Başarı Odaklı Motivasyon durumları nedir?” alt probleminin çözümü için elde edilen betimsel istatistik sonuçları tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeyleri

	N	Bağıl Değişkenlik Katsayısı	Ortalama	Std. Sapma
Dış Etki	787	10,66	52,48	5,59
İç Etki	787	19,21	33,18	6,37
Hedef büyütme	788	17,10	26,42	4,52
Öz Bilinç	788	17,13	26,26	4,50
BOM	786	12,09	138,35	16,73

Tablo 12 incelendiğinde Başarı Odaklı Motivasyon ölçeğinin Dış Etki alt boyutu ortalamasının 52,48, standart sapmasının 5,59; İç Etki alt boyutu ortalamasının 33,18, standart sapmasının 6,37; Hedef Büyütme alt boyutu ortalamasının 26,42, standart sapmasının 4,52; Öz Bilinç alt boyutu ortalamasının 26,26, standart sapmasının 4,50; ölçeğin tamamının ortalaması 138,35 ve standart sapmasının 16,73 olduğu belirlenmiştir. Bulgular öğretmen adaylarının başarı odaklı motivasyonlarının büyük oranda dışsal faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. İlgili araştırmalar da öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm, üniversite, arkadaş çevresi, eğitim aldıkları kurumun fiziki şartları, çevre, devletlerin uyguladıkları sosyal ve ekonomik politikalar veya öğretim elemanlarının olumlu veya olumsuz etkisi altında kalabileceklerini ortaya koymaktadır.

“Öğretmen adaylarının Başarı Odaklı Motivasyon düzeylerine ilişkin alt problemlerin çözümü için Normallik testi sonuçları tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Normallik Testi Sonuçları

	Bölüm	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Bölüme Göre	PDR	.11	88	.009	.970	88	.03
	OÖÖ	.09	66	.188	.980	66	.38
	SNE	.05	114	.200*	.956	114	.00
	SBE	.07	74	.200*	.976	74	.17
	TRE	.09	42	.200*	.975	42	.46
	ZEE	.07	55	.200*	.941	55	.01
	BÖTE	.074	49	.200*	.965	49	.14
	FBE	.117	92	.004	.918	92	.00
	İME	.089	124	.018	.978	124	.04
	YDE	.071	82	.200*	.978	82	.17
Cinsiyete Göre	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
	Erkek	.055	193	.200*	.979	193	.005
Kadın	.037	593	.051	.987	593	.000	

	Yaş	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yaşa Göre	19 ve altı	.111	35	.200	.965	35	.321
	20-21	.059	397	.002	.977	397	.000
	22-23	.043	298	.200	.984	298	.002
	24 ve üstü	.093	56	.200	.951	56	.023
	SED	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre	Düşük	.057	353	.008	.973	353	.000
	Orta	.038	393	.193	.991	393	.015
	Yüksek	.135	40	.065	.953	40	.099

Tablo 13 incelendiğinde PDR, FBE ve İME programları için Başarı Odaklı Motivasyon ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılımın sağlanmadığı ( $p < 0,05$ ). OÖÖ, SNE, SBE, TRE, ZEE, BÖTE ve YDE programları için normal dağılımın sağlandığı ( $p > 0,05$ ) görülmektedir. Cinsiyete göre incelendiğinde başarı odaklı motivasyon ölçeğinden elde edilen veriler hem kadın hem erkek öğretmen adayları için normal dağılıma sahip oldukları görülmektedir ( $p > 0,05$ ). Yaş değişkenine göre incelendiğinde başarı odaklı motivasyon ölçeğinden elde edilen veriler 20-21 yaş arasındaki öğretmen adayları için normal dağılım olmadığı ( $p < 0,05$ ), 19 ve altı, 22-23 ve 24 ve üstü yaş gruplarındaki öğretmen adayları için normal dağılım sağladığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ). Sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre incelendiğinde ise başarı odaklı motivasyon ölçeğinden elde edilen veriler düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğretmen adayları için normal dağılım olmadığı ( $p < 0,05$ ), orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki öğretmen adayları için normal dağılım sağladığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ).

Tüm gruplara ait verilerin tamamının normal dağılım sağlamadığı için bölüm değişkenindeki analiz parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal Wallis testi ile gerçekleştirilmiş ve Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Bölüme Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

	Bölüm	N	Sıra ort.	Ki-kare	sd.	p
Başarı Odaklı Motivasyon	PDR	88	347,66	29,83	9	,00
	OÖÖ	114	440,77			
	SNE	74	360,25			
	SBE	42	456,07			
	TRE	55	427,54			
	ZEE	49	374,99			
	BÖTE	92	407,54			
	FBE	124	342,79			
	İME	82	364,34			
	YDE	66	467,76			

Tablo 14 incelendiğinde öğretmen adaylarının Başarı Odaklı Motivasyon düzeyleri öğrenim gördükleri lisans programına göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Devlet kurumlarının atama kontenjanları ve özel sektörde alandaki işgücü ihtiyacına göre şekillenen bölüm temelli istihdam olanaklarının öğretmen adaylarını olumlu veya olumsuz yönde etkilediği açıkça görülmektedir. Hangi bölümler arasında farklılığın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc analizi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Öğrenim Görülen Bölümün Başarı Odaklı Motivasyona Etkisi

Avantajlı Grup	Dezavantajlı Grup	Ortalama Farkı	Std. hata	p
OÖÖ	PDR	5,50	2,34	0,019
OÖÖ	SNE	5,65	2,46	0,022
OÖÖ	FBE	7,11	2,14	0,001
OÖÖ	İME	5,39	2,39	0,025
SBE	PDR	6,96	3,10	0,025
SBE	SNE	7,11	3,19	0,026
SBE	FBE	8,57	2,95	0,004
SBE	İME	6,85	3,13	0,029

TRE	FBE	5,55	2,67	0,038
YDE	PDR	7,98	2,69	0,003
YDE	SNE	8,13	2,79	0,004
YDE	ZEE	7,28	3,11	0,020
YDE	BÖTE	5,65	2,66	0,034
YDE	FBE	9,59	2,51	0,000
YDE	İME	7,87	2,73	0,004

Tablo 15 incelendiğinde sözel bölümlerde eğitim görmekte gören öğrencilerin sayısal ve eşit ağırlık bölümlerde eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde Başarı Odaklı Motivasyon düzeylerine sahip oldukları görülmektedir.

Tüm gruplara ait veriler normal dağılım sağladığı için verilerin cinsiyet değişkeninde analizi parametrik yöntemlerden ilişkisiz örneklem t-testi ile analiz yapılmıştır. “Öğretmen adaylarının Başarı Odaklı Motivasyon düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” alt probleminin çözümü için ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Cinsiyetin Başarı Odaklı Motivasyona Etkisi

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p
Başarı Odaklı Motivasyon	Erkek	193	133,32	17,90	4,87	784	0,00
	Kadın	593	139,99	16,01			

Tablo 16 incelendiğinde öğretmen adaylarının Başarı Odaklı Motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip oldukları görülmektedir ( $p < 0,05$ ;  $t = 4,878$ ). Bu farklılık kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde motivasyona sahip olduklarını göstermektedir.

Normal dağılım tüm gruplar için sağlanamadığı için Başarı Odaklı Motivasyon ölçeğinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediği parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal Wallis ile test edilmiştir. “Öğretmen adaylarının Başarı Odaklı Motivasyon

düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?” alt probleminin çözümü için elde edilen Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Yaşın Başarı Odaklı Motivasyona Etkisi

	Yaş	N	Sıra Ort.	Ki-kare	sd.	p
Başarı Odaklı Motivasyon	19 ve altı	35	353.84	4.616	3	0.20
	20-21	397	383.70			
	22-23	298	414.33			
	24 ve üstü	56	376.95			

Tablo 17’ye göre, öğretmen adaylarının Başarı Odaklı Motivasyon düzeyleri yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Normal dağılım tüm gruplar için sağlanamadığı için Başarı Odaklı Motivasyon ölçeğinin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediği parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal Wallis ile test edilmiştir. “Öğretmen adaylarının Başarı Odaklı Motivasyon düzeyleri ailenin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” alt probleminin çözümü için elde edilen Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Sosyo-Ekonomik Düzeyin Başarı Odaklı Motivasyona Etkisi

	Sosyo-Ekonomik Düzey	N	Sıra Ort.	Ki-kare	sd.	p
Başarı Odaklı Motivasyon	Düşük	353	406,25	3,28	2	0,19
	Orta	393	379,20			
	Yüksek	40	421,54			

Tablo 18’e göre, öğretmen adaylarının Başarı Odaklı Motivasyon düzeyleri sosyo-ekonomik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).



### 4.3 ÖĞRETMEN ADAYLARININ KARIYER PLANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

“Öğretmen adaylarının Kariyer Planları dağılımı nasıldır?” alt probleminin çözümü için elde edilen betimsel istatistik sonuçları tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Kariyer Planları

	Frekans	Yüzde
Şu anda herhangi bir kariyer planım yok	43	5,5
Milli Eğitim Bakanlığı bünyesine atanmak	592	75,1
Kamu kurumlarında memur/asker/polis vb. kadroya atanmak	121	15,4
Özel okul/etüd merkezinde çalışmak	117	14,8
Ücretli öğretmenlik	68	8,6
Özel sektörde eğitim-öğretim dışında bir işte çalışmak	56	7,1
Kendi işimi kurmak (eğitim-öğretim alanında)	108	13,7
Kendi işimi kurmak (eğitim-öğretim dışı bir sektörde)	56	7,1
Ev hanımı olmak	10	1,3
Ailemin işini devam ettirmek	12	1,5
Diğer kariyer planım var	87	11,0

Tablo 19 incelendiğinde öğretmen adaylarının %5,5’inin kariyer planının olmadığı; %75,1’inin Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde atanmak; %15,4’ünün kamu kurumlarında memur/asker/polis vb. kadroya atanmak; %15,4’ünün Özel okul/etüd merkezinde çalışmak; %8,6’sının Ücretli öğretmenlik yapmak; %7,1’inin Özel sektörde eğitim-öğretim dışında bir işte çalışmak; %13,7’sinin Kendi işimi kurmak (eğitim-öğretim alanında); %7,1’inin Kendi işimi kurmak (eğitim-öğretim dışı bir sektörde); %1,3’ünün Ev hanımı olmak; %1,5’inin Ailesinin işini devam ettirmek; %11’inin farklı kariyer planlarının olduğu görülmüştür.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları doğrultusunda sonuçlar başlıklar halinde verilmiş; sebep-sonuç ilişkileri tartışılmış ve öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarını bozan durumların ortadan kaldırılmasına yardımcı olabilecek önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

- Öğretmen adaylarının İş Umudu düzeyleri ise Waters ve Moore (2002)'un çalışma bulgularının aksine cinsiyetlerine ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermezken Küpana (2017)'nin çalışma sonuçlarına benzer şekilde yaş ve lisans programı değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Yaş değişkenine göre “19 yaş ve altı” grubu ile “24 yaş ve üstü” grubu arasında tespit edilen farklılık 19 yaş ve altındaki öğretmen adaylarının iş umudu düzeylerinin 24 yaş ve üstündeki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle çalışma grubundaki lisans programlarında birinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının son sınıfta öğrenim görenlere göre iş umudu düzeyleri yüksektir. Mezuniyete yakın dönemde sıklaşan sınav ve atanma kaygısının alt sınıflarda aynı düzeye ulaşmamış olması bu durumun nedeni olarak değerlendirilebilir. Ayrıca eğitim fakültesi programlarından mezun olduktan sonra kendi alanında atanamayıp tekrar merkezi yerleştirme sınavına girerek daha kolay atanabilecekleri başka bir bölümde öğrenim görmeye başlayan öğrencilerden de “24 yaş ve üstü” grupta yer alanların olduğu ve öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik durumlarının da yine iş umudu düzeylerinin düşmesine sebep olduğu düşünülebilir.

Lisans programlarına göre incelendiğinde yine sözel programlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının iş umudu düzeylerinin sayısal ve eşit ağırlıklı programlardaki öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu görülmektedir. İş umudu düzeylerini program değişkenine göre sıralamak gerekirse;

a) Türkçe Öğretmenliği, çalışma grubu içinde en fazla sayıda programa göre avantajlı durumda olan bölüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği gibi bölümlere karşı avantajlı grupta yer almasında hem istihdam olanaklarının fazla oluşu, hem mezun sayılarında fazla bir yığılma olmayışı hem özel sermayeli okul sayılarının artışı hem de Türkçe Öğretmenleri için MEB'in merkezi atamaların dışında Suriyeli mülteciler için yaptığı özel atamalarla en fazla kontenjan açılan alanlardan biri olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir.

b) İngilizce Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Fen Bilgisi Öğretmenliği gibi bölümlere karşı avantajlı grupta yer almasının yine istihdam olanaklarının geniş olmasıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki eğitim kurumlarının yanında yabancı dil gerektiren uluslararası ticari ve sınai kuruluşlar, havayolu şirketleri, özel sermayeli dil eğitim merkezlerinde de istihdam olanakları bulunan İngilizce Öğretmenliği programı mezunları ayrıca özel ders ve çevirmenlik gibi bireysel çalışma tercihleri ile de hatırı sayılır bir gelir elde edebilmektedirler.

c) Okul Öncesi Öğretmenliği programı Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve Fen Bilgisi Öğretmenliği gibi bölümlere göre avantajlı grupta yer almıştır. Yine bu durumun sebebi olarak bölümün iş imkanları kamu sektörünün yanı sıra çalışan kadın nüfusunun da artmasıyla çoğalan özel sermayeli kreş ve anaokulu gibi kurumlar ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sertifikalı olarak çalışma olanaklarıyla genişlemesi olarak değerlendirilebilir.

d) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Fen Bilgisi Öğretmenliği gibi bölümlere göre avantajlı grupta yer

almıştır. Ancak kamu ve özel sermayeli ilkokul ve ortaokulların ve etüd merkezleri dışında iş mesleğe yönelik imkânı bulunmayan bu programın MEB atamalarında kontenjan ve atama oranı daha yüksek olan Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği gibi programlara göre iş umudu düzeylerinin yüksek çıkmasının sebebi olarak MEB bünyesindeki atanma kontenjanı hayli düşük ve atanamayan mezun sayısı fazla olan bu program öğrencilerinin lisans eğitimlerine başlarken durumun farkında olarak farklı kurumlara yönelik kariyer planları olduğu ve/veya bu durumun çalışma grubundaki öğretmen adaylarının iş umudu düzeylerini anlamlı düzeyde olumsuz etkilemediği düşünülebilir.

e) İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının iş umudu düzeyleri ise yalnızca Sınıf Öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarına göre yüksek çıkmıştır. Özel sermayeli okullarda iş bulma imkânlarının yanında mezun sayılarına göre MEB bünyesine atanma oranları da Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Fen Bilgisi Öğretmenliği gibi programlardan daha yüksek olan bu program öğrencilerinin iş umudu düzeylerindeki düşüklük üzerinde durmaya değerdir.

- Araştırma bulgularına göre değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının başarı odaklı motivasyonlarının en fazla dış faktörlerden etkilendiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar iş umudu ölçeği ve öğretmen adaylarının kariyer tercihleri ile birlikte değerlendirildiğinde Pekrun ve ark. (2002) ve Poch ve ark. (2004)'nın çalışmalarında dikkat çektikleri olumlu ve olumsuz duygu, yaşantı ve dışsal durumların motivasyon düzeyleri ve dolayısıyla iş umudu ve kariyer planlarına etki ettiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının başarı odaklı motivasyon düzeyleri yaşlarına, cinsiyetlerine ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermezken öğrenim gördükleri program boyutunda bölümler arası farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Araştırma bulguları program türüne göre incelendiğinde sözel bölümlerde eğitim görmekte gören öğrencilerin sayısal ve eşit ağırlık bölümlerde eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde başarı odaklı motivasyon düzeylerine sahip oldukları görülmektedir. Araştırma sonuçları bu yönüyle Tümkiye ve ark. (2007) çalışma bulgularıyla farklılık göstermektedir. Araştırma bulguları Ergin ve Karataş (2018)'in çalışma sonuçlarıyla öğrenim görülen program

değişkeninde uyumluluk göstermekte ve araştırma sonuçlarına bakıldığında başarı odaklı motivasyon düzeyi en yüksek lisans programı İngilizce Öğretmenliği iken en düşük lisans programı Fen Bilgisi Öğretmenliğidir. Bu durumun hem iş umudu düzeylerindeki farklılık hem de programdaki derslerin zorluk derecesinden kaynaklanabileceği düşünülebilir. Başarı odaklı motivasyon düzeylerini program değişkenine göre sıralamak gerekirse;

a) İngilizce Öğretmenliği, çalışma grubu içinde en fazla sayıda programa göre avantajlı olan bölüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği gibi bölümlere karşı avantajlı grupta yer alması istihdam olanaklarının eğitim fakültesi programlarının içinde en geniş olan program olmasıyla ilgili olduğu; ayrıca derslerdeki başarı düzeyleri, sosyal destek ve öğretim üyelerinin olumlu tutumlarının da bunda büyük payı olduğu düşünülebilir.

b) Okul Öncesi Öğretmenliği programı da yine Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği gibi bölümlere göre avantajlı grupta yer almıştır. Programın istihdam alanlarının geniş olması, öğretmen adaylarının derslerine olan ilgileri, öğrenme merakı düzeyleri ve çalıştıkları derslerden yüksek puanlar alabilecekleri düşüncesi bu durumun nedeni olarak düşünülmektedir.

c) Benzer şekilde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı da Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği gibi bölümlere göre avantajlı grupta yer almıştır. Ancak kamu ve özel sermayeli ilkokul ve ortaokulların ve etüd merkezleri dışında iş mesleğe yönelik imkânı bulunmayan bu programın MEB atamalarında kontenjan ve atama oranı daha yüksek olan Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği gibi programlara göre başarı odaklı motivasyonlarının yüksek çıkmasının sebebi derslerine olan ilgileri, öğrenme merakı düzeyleri ve çalıştıkları derslerden yüksek puanlar alabilecekleri inancı olabileceği düşünülebilir.

- Kariyer planlarına dair bulgular incelendiğinde ise öğretmen adaylarının %5,5'inin henüz kariyer planının olmadığı; %15,4'ünün kamu kurumlarında memur/asker/polis

vb. kadroya atanmak; %15,4'ünün özel okul/etüd merkezinde çalışmak; %8,6'sının ücretli öğretmenlik yapmak; %7,1'inin özel sektörde eğitim-öğretim dışında bir işte çalışmak; %13,7'sinin kendi işini kurmak (eğitim-öğretim alanında); %7,1'inin kendi işini kurmak (eğitim-öğretim dışı bir sektörde); %1,3'ünün ev hanımı olmak; %1,5'inin ailesinin işini devam ettirmek; %11'inin farklı kariyer planlarının olduğu ve nihayetinde en büyük kısım olan %75,1'inin Milli Eğitim Bakanlığı bünyesine atanmak olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları bir bütün olarak ele alındığında anlamlı farklılıkların ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve cinsiyet alt boyutlarında değil lisans programları ve yaş alt boyutlarında saptanması eğitim fakültesi öğrencilerinin öncelikli motivasyon kaynaklarının ve iş umutlarının MEB bünyesine atanma oranları ve derslerin zorluk derecesi ile ilintili olduğunu gösterdiği düşünülmektedir. Ayrıca yine iş umudu ölçeğinde saptanan ilerleyen yaş ve sınıf boyutlarındaki farklılıklar da yine yaşları ilerleyen öğrencilerin iş umutlarında azalma olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları bölümlerde yalnızca rehberlik ve sosyal destek gibi konulardaki eksikliğin yanı sıra ülkenin içerisinde bulunduğu sosyal ve ekonomik koşullardan fazlasıyla etkilendiğini göstermektedir. Her yıl artan öğretmenlik programı mezunu sayılarının, MEB bünyesinde azalan kadro sayılarının, KPSS'ye ilişkin sınav kaygısı ve atama kontenjanlarındaki düşüşün ilgili çalışmalara (Atav ve Sönmez, 2013; Belen, 2016; Budak, 1999; Cirit Gül, 2015; Erdem ve Soylu, 2013; Ergün, 2005; Güngördü, Çimen ve Turan, 2008; Karataş ve Güleş, 2013; Kuran, 2012; Yılmaz, 2017) paralel olarak öğretmen adaylarının başarı odaklı motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (%75,1) her ne kadar kamu sektöründeki istihdam alanlarındaki daralmanın farkında olsalar da bu olumsuz koşullara rağmen yine Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki eğitim kurumlarında istihdam edilmeyi kendilerine hedef olarak belirlemişlerdir. Bunun sebebi elbette ilk olarak iş garantisi olarak görülse de özel sektördeki ücret yetersizlikleri, esnek çalışma saatleri ve her ilde ve ilçede çalışılabilecek özel sermayeli eğitim kurumlarının bulunmaması olarak karşımıza çıkmaktadır.

## 5.2 ÖNERİLER

Araştırma bulguları ışığında değerlendirildiğinde aşağıdaki önerilerin araştırmacı ve uygulayıcılara katkısı olacağı düşünülmektedir.

*Araştırmacılar için;*

- Özellikle program türü boyutunda öğretmen adaylarının başarı odaklı motivasyonlarını bozan durumları inceleyen ileri düzey araştırmalar yapılabilir,
- Sayısal, eşit ağırlık ve sayısal programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının başarı odaklı motivasyon durumlarını ve iş umudu düzeylerini etkileyen durumları derinlemesine araştıran nitel ve karma çalışmalar yapılabilir,
- Öğretmen adaylarının kendilerini çok yönlü yetiştirmeleri bağlamında eğitim fakültelerinin buldukları il veya ilçe bazında çevresel koşulları incelemeye yönelik çalışmalar yapılabilir,
- Yaş değişkeninin meslek tercihine etkisi konusunda ileri düzey araştırmalar yapılabilir.

*Uygulayıcılar için;*

- Kalkınma planlarında kamu ve özel sektörde öğretmen adaylarının istihdam politikalarına ilişkin geleceğe dönük politikalar belirlenebilir,
- YÖK ve MEB işbirliği ile eğitim fakültelerinin kontenjanları ihtiyaca göre düzenlenebilir,
- Özel sermayeli eğitim kurumlarında çalıştırılacak öğretmenler için taban ücreti ve sözleşme zorunluluğu gibi yasal düzenlemelere gidilebilir,
- Liselere kariyer planlamaya yönelik bir ders konulabilir,
- Eğitim fakültesi bulunan yerleşim merkezlerinde kişisel ve mesleki gelişime yönelik kültürel ve bilimsel hizmet veren kurumlar açılabilir.

## KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160. <http://dergipark.gov.tr/goputeb/issue/34311/379503> adresinden 26 Temmuz 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/31512> adresinden 19 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Akın, A., Hamedoğlu, M.A., Kaya, Ç. ve Sarıçam, H. (2013). Turkish version of the employment hope scale: the validity and reliability study. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 11(4), 56-68.
- Alfaro, E.C., Umana Taylor, A.J. ve Bamaca, M.Y. (2006). The Influence of Academic Support on Latino Adolescents' Academic Motivation. *Family Relations*, 55, 279-291. <https://www.jstor.org/stable/pdf/40005313.pdf?refreqid=excelsior%3Ae6bec4a144520a42fe100bdc7599fd42> adresinden 11 Temmuz 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Atanur Baskan, G. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/980-published.pdf> adresinden 11 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Atav, E. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 1, 01-13. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/275-published.pdf> adresinden 18 Mayıs 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ateş, H. ve Burgaz, B. (2014). Türkiye, ABD ve Finlandiya öğretmen yetiştirme



sistemlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve türkiye'deki sistemin geliştirilmesine ilişkin öneriler. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1710-1722.

<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/209784> adresinden 09 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir.

Ayanoğlu Şişman, F. (2013). *Kariyer yolunda adım adım*. İstanbul: Avrasya Etnografya Vakfı Yayınları.

Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(3), 275-286.

<https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/830-20120211164759-aydin.pdf> adresinden 18 Nisan 2018 tarihinde erişilmiştir.

Aytaç, S. (2005). *Çalışma yaşamında kariyer yönetimi planlaması, gelişimi ve sorunları*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları

Bai, B.Y. (2009). *Influence of family factors on academic motivation of junior high school students -take yan'an district as an example*. Unpublished master thesis. Wuhan University.

<https://search.proquest.com/docview/1868677794/5DE43CA1D684434FPQ/1?accountid=13654> adresinden 15 Mayıs 2018 tarihinde erişilmiştir.

Baumeister, R. F. ve Leary, M. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7777651> adresinden 11 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir.

Beck, A.T., Ster, R.A., Kovacs, M. ve Garrison, B. (1985). Hopelessness and eventual suicide. a 10 year prospective study of patients hospitalized with suicidal ideation. *Am J Psychiatry*, 142(5), 559-563.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.462.6328&rep=rep1&type=pdf> adresinden 06 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.

- Belen, M. (2016). *Yaygın eğitim yoluyla bilişim teknolojileri alanında mesleki eğitim alan bireylerin iş umudu, sosyal destek, denetim odağı ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bolat, T., Aytemiz, O. ve İnci, O. (2009). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Brophy, J. (2008). *Motivating students to learn*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Budak, B. (1999). *Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Calp, Ş. (2013). *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Canbay, F. (2016). *Türkiye'de bir üniversitedeki İngiliz dili eğitimi öğrencilerinin akademik motivasyon ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cirit Gül, A. (2015). *KPSS'nin öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşamlarına etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cirit Gül, A. (2016). Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda'nın öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinin karşılaştırılması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 63-72.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879827.pdf> adresinden 28 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.

Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı'da sıbyan mektepleri ve ilköğretimin örgütlenmesi.

*Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 173-183.

Deniz, M. ve Ünal, A. (2007). İnsan kaynaklarının bir fonksiyonu olarak

örgütsel kariyer yönetimi ve bir uygulama. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 2(2), 101-119.

<http://dergipark.gov.tr/nwsasocial/issue/20115/213732> adresinden 28 Ekim 2017 tarihinde erişilmiştir.

Doğan, T., Sapmaz F. ve Akıncı Çötök, N. (2013). Öz-eleştiri ve mutluluk.

*Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 391-400.

[http://www.kefdergi.com/pdf/21\\_1/21\\_1\\_25.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/21_1/21_1_25.pdf) adresinden 22 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.

Domene, J.F., Socholotiuk, K.D. ve Woitowicz L.A. (2011). Academic motivation in post-secondary students: effects of career outcome expectations and type of aspiration. *Canadian Journal of Education*, 34(1), 99-127.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ932471.pdf> adresinden 22 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.

Ekşioğlu, S. (2013) *Mesleki ve teknik liselerde uygulanan modüler öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Elbir, N. (2000). *Lise I. sınıf öğrencilerinin sosyal destek düzeylerinin bazı*

*değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eraslan, L. (2006). Öğretmenlik mesleğine girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı

(KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-31.

Erben Keçici, S. (2011). Almanya'da öğretmen eğitimi. *Marmara Üniversitesi*

*Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 117-132.

<http://dspace.marmara.edu.tr/handle/11424/849> adresinden 28 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.

- Erdem, E. ve Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 223-236.
- Erdoğan, N. (2003). *Kariyer geliştirme kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ergin, A. ve Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887.  
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/upload/files/2604-published.pdf> adresinden 29 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ergün, M. (2005). İlköğretim okulları öğretmen adaylarının KPSS'deki başarı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 311-326.  
[http://www.kefdergi.com/pdf/13\\_2/13\\_2\\_1.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/13_2/13_2_1.pdf) adresinden 30 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Eziler Kıran, A. (1995). Fransız öğretim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 163-169.  
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1233-published.pdf> adresinden 30 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Gök, S. (2006). *21. Yüzyılda insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Greenhaus J.H. ve Callanan G.A. (1994), *Career management*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Gutiérrez, M. ve Tomás, J.M. (2018). Motivational class climate, motivation and academic success in university students. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 94-101.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2530380518300029> adresinden 11 Ağustos 2018 tarihinde erişilmiştir
- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının Kamu

Personeli Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.

[https://www.researchgate.net/publication/317108058\\_Ogretmen\\_Adaylarinin\\_Kamu\\_Personeli\\_Secme\\_Sinavina\\_KPSS\\_Iliskin\\_Gorusleri](https://www.researchgate.net/publication/317108058_Ogretmen_Adaylarinin_Kamu_Personeli_Secme_Sinavina_KPSS_Iliskin_Gorusleri) adresinden 28 Temmuz 2018 tarihinde erişilmiştir

Güneş, H. (2014). Eğitimin tarihsel temelleri (Sekizinci Baskı). N. Saylan (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 19-37)., Ankara: Anı Yayıncılık.

Hammond V.L., Watson, P.J., O'Leary B.J.ve Cothran, L. (2009). Preliminary assesment of apache hopefulness: relationships with hopelessness and with collective as well as personel self-esteem. *American Indian And Alaska Native Mental Health Research*, 16(3), 42-51.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20052632> adresinden 26 Temmuz 2018 tarihinde erişilmiştir

Hong, P.Y.P., Polanin, J.R. ve Pigott, T.D. (2012). Validation of the employment hope scale: measuring psychological self-sufficiency among low-income jobseekers. *Research on Social Work Practice*, 22(3), 323-332.

<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1049731511435952> adresinden 18 Kasım 2017 tarihinde erişilmiştir.

Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının iş gören performansına etkisi ve bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karaca, E. (2011). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı'na (KPSS) yönelik tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, (23), 1-18.

Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. (Dördüncü Baskı). A. Tanrıöğen (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. s. 191-248. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *New World Sciences Academy*, 7(4), 983-1003.

<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/185416> adresinden 16 Mayıs 2018 tarihinde erişilmiştir.

Karataş, S. ve Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(1), 102-119.

<http://www.keg.aku.edu.tr/arsiv/c6s1/article5.html> adresinden 10 Mayıs 2018 tarihinde erişilmiştir.

Klehe, U.C., Zikic, J., Van Vianen A.E.M. ve De Pater, I.E. (2011) Career adaptability, turnover and loyalty during organizational downsizing. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 217-229.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879111000066> adresinden 20 Temmuz 2018 tarihinde erişilmiştir.

Kırçı, Z. (2007). *Motivasyon unsuru olarak kariyer geliştirme ve bir uygulama*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kıyak, (2015). *Lisans öğrencilerinin kişilik özelliklerinin ve değerlerinin bireysel*

*kariyer planlaması sürecine etkisi: Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koca, A.İ. (2009). *Üniversite öğrencilerinin değerleri ve bireysel özellikleri ile*

*kariyer tercihleri arasındaki ilişki: Çukurova Üniversitesi'nde bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuran, K. (2012). Öğretmen adaylarının KPSS kursu veren dersanelere ve

KPSS'ye ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 143-157.

<http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000267> adresinden 23 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.

Kuru, M. ve Uzun, H. (2008). Türkiye'de öğretmen adaylarının seçiminde 1954

Örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 207-232.

[https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/37330/mod\\_resource/content/0/Kuru M. Uzun H. Turkiye de Ogretmen Aday.pdf](https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/37330/mod_resource/content/0/Kuru_M_Uzun_H_Turkiye_de_Ogretmen_Aday.pdf) adresinden 23 Temmuz 2018 tarihinde erişilmiştir.

Küçükahmet, L. (1986). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Küpana, M.N. (2017). Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin iş umudu düzeylerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 350-362.

<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/341355> adresinden 21 Temmuz 2018 tarihinde erişilmiştir.

Meens, E.E.M., Bakx, A.W.E.A, Klimstra, T.A. ve Denissen, J.J.A. (2018). The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning And Individual Differences*, 64, 54-70.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608018300657> adresinden 11 Ağustos 2018 tarihinde erişilmiştir.

Mete, Y.A. (2009). *Fırsat eşitliği temelinde öğretmen atama politikaları - nesnel çözümler / öznel tanıklıklar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2003). *Milli Eğitim İstatistikleri 2002-2003*.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2003). *2016-2017 Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri*.

[http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/08151328\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2016\\_2017.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf) adresinden 20 Temmuz 2018 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *2018 Yılı sözleşmeli öğretmenliğe branş bazında başvuru sayıları*. <https://ilkatama.meb.gov.tr/branslaragorebasvuru.aspx> adresinden 25 Temmuz 2018 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sözleşmeli öğretmenlik başvuru kılavuzu*.



[https://ikgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_02/19171735\\_SOZLESME\\_LI\\_OGRETMENLIK\\_DUYURU\\_2018\\_MART.pdf](https://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/19171735_SOZLESME_LI_OGRETMENLIK_DUYURU_2018_MART.pdf) adresinden 18 Nisan 2018 tarihinde erişilmiştir.

Odabaş, S. (2010). *Öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin görüşleri (Ankara Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. (2018). *2018 Yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*.

<http://www.osym.gov.tr/TR,15240/2018-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> adresinden 3 Ağustos 2018 tarihinde erişilmiştir.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. (2018). *2017 Yılı Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı değerlendirme raporu*.

[https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/2017\\_OABT\\_DRapor26072018.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/2017_OABT_DRapor26072018.pdf) adresinden 9 Eylül 2018 tarihinde erişilmiştir.

Özpolat, V. (2010). Toplumsal değişme dinamiklerinin eğitim ve öğretmenlik mesleği üzerindeki etkileri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 147-169.

<http://ded.dem.org.tr/tr/makale/toplumsal-degisime-dinamiklerinin-egitim-ve-ogretmenlik-meslegi-uzerindeki-etkileri> adresinden 7 Ağustos 2018 tarihinde erişilmiştir.

Öztabağ, L. (1970). *Psikolojide ilk adım*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Peker, Ö. (1995). *Yönetim geliştirmenin sürekliliği*. Ankara: TODAİE Yayınları.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. ve Perry, R.P. (2002). Academic emotions in

students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106.

[https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3702_4)

adresinden 8 Ağustos 2018 tarihinde erişilmiştir.

Pınar, H. (2016). *Motivasyonun bireysel kariyer yönetimi etkisi üzerine bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.



Poch, F.V., Villar, E., Caparros, B., Juan, J., Cornella, M., ve Perez, I. (2004). Feelings of hopelessness in a spanish university population: descriptive analysis and its relationship to adapting to university, depressive symptomatology and suicidal ideation. *Social Psychiatry and Psychiatry Epidemiology*, 39(4), 326-334.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15085336> adresinden 5 Ağustos 2018 tarihinde erişilmiştir.

Rowell, L. ve Hong, E. (2013). Academic motivation: concepts, strategies, and counseling approaches. *Professional School Counseling*, 16(3), 158-171.

<https://www.jstor.org/stable/pdf/profschocoun.16.3.158.pdf?refreqid=excelsior%3A561818e81663651ae5da61b57a6c9be5> adresinden 11 Temmuz 2018 tarihinde erişilmiştir.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Sabuncuoğlu, Z. (2016). *İnsan kaynakları yönetimi*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Saç, C. (2016). *2002-2014 Yılları arasında öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sapmaz, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin psikolojik belirti düzeyleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Schmidt, C.P., Zdzinski, S.F. ve Ballard D.L. (2006). Motivation orientations, academic achievement, and career goals of undergraduate music education majors. *Journal of Research in Music Education*, 54(2), 138-153.

<https://www.jstor.org/stable/pdf/4101436.pdf?refreqid=excelsior%3A42902b253cd1bbc7b2a578346e5a4e97> adresinden 11 Temmuz 2018 tarihinde erişilmiştir.

Schunk, D.H. 2009. *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla*. Ankara: Nobel

Yayınevi.

Schunk, D.H., Meece, J.L. ve Pintrich, P.R. (2012). *Motivation in education: theory, research and applications*. (4th Edition). Harlow: Pearson Education Limited.

Seligman, M. E. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *The American Psychologist*, 55(1), 5-14.

[https://www.researchgate.net/publication/11946304\\_Positive\\_Psychology\\_An\\_Introduction](https://www.researchgate.net/publication/11946304_Positive_Psychology_An_Introduction) adresinden 18 Ekim 2017 tarihinde erişilmiştir.

Semerci, Ç. (2010). Başarı Odaklı Motivasyon (BOM) Ölçeği'nin geliştirilmesi. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 5(4), 2123-2133.

<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/185759> adresinden 11 Ekim 2018 tarihinde erişilmiştir.

Şimşek, M.Ş., Akatay, A. ve Çelik, A. (2004). *Kariyer yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Şimşek, M.Ş. (2009). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Eğitim Yayıncılık.

Taşkesen, O., İşgör, İ., Önal, M., Kurt, C., Kurt, N. ve Zhakanova, G. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kamu personeli seçme sınavı kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 59-68.

<http://dergipark.gov.tr/erzisosbil/issue/32860/379815> adresinden 01 Ağustos 2018 tarihinde erişilmiştir.

Taşan, D. ve Bektaş, Bektaş, O. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 81-100.

Taşkın, Y.O. (2015). *Öğretmen adaylarının değer yönelimleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taşpınar, F. (2006). *Motivasyon araçlarının işgören motivasyonu üzerindeki etkisi:*

*Afyonkarahisar ilindeki termal otel işletmelerinde bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uğur, A. (2003). *İnsan kaynakları yönetimi*. Sakarya: Sakarya Kitapevi.

Uçar, S. (2010). *Emniyet teşkilatında kariyer planlaması bir model önerisi*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Varol, E.S. (2001). *Kariyer yönetimi, planlaması ve yeni gelişmeler*. İstanbul:

İstanbul Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu Yayınları.

Waters, L.E. ve Moore, K.A. (2002). Predicting self-esteem during unemployment:

the effect of gender, financial deprivation, alternate roles, and social support.

*Journal of Employment Counseling*, 39, 171-189.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.2161-1920.2002.tb00848.x>

adresinden 09 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.

WEB1, <https://www.memurlar.net/haber/224327/ogretmenlik-mesleginin-yeni->

[adresi-sadece-97-egitim-fakultesi-olacak.html](https://www.memurlar.net/haber/224327/ogretmenlik-mesleginin-yeni-adresi-sadece-97-egitim-fakultesi-olacak.html) adresinden 19 Haziran 2018

tarihinde erişilmiştir.

WEB2, [https://www.memurlar.net/haber/633934/240-bin-siralamasina-giremeyen-](https://www.memurlar.net/haber/633934/240-bin-siralamasina-giremeyen-ogretmen-olamayacak.html)

[ogretmen-olamayacak.html](https://www.memurlar.net/haber/633934/240-bin-siralamasina-giremeyen-ogretmen-olamayacak.html) adresinden 19 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.

WEB3, [http://www.mebpersonel.com/sozlesmeli-ogretmenler/ilk-sozlesmeli-](http://www.mebpersonel.com/sozlesmeli-ogretmenler/ilk-sozlesmeli-ogretmenler-889-gun-sonra-kadroda-h222392.html)

[ogretmenler-889-gun-sonra-kadroda-h222392.html](http://www.mebpersonel.com/sozlesmeli-ogretmenler/ilk-sozlesmeli-ogretmenler-889-gun-sonra-kadroda-h222392.html) adresinden 19 ağustos 2018

tarihinde erişilmiştir.

Wentzel, K. R., ve Wigfield, A. (2016). Introduction. (2nd Edition). K.R. Wentzel ve

D.B. Miele, (eds.). *Handbook of Motivation at School* ( s. 1-9.) New York:

Routledge.

Yalçın, S. (1999). *Personel yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma*

*yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

## EKLER

### EK-1. VERİ TOPLAMA ARACI

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı, Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının iş umudu ve motivasyon durumları ile ilgili görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

**Elif Alemdar**  
**Tarih Öğretmeni**

### 1. KİŞİSEL BİLGİLER

Öğrenim Görmekte Olduğunuz Lisans Programı:

.....

Yaşınız: .....

Cinsiyetiniz: Erkek  Kadın

Ailenizin Aylık Geliri (TL) : 0-2000  2000-5000

5000-7500  7500 ve üzeri

Ailenizin Yaşadığı Ev: Anne/Babamın  Aile Büyüklerinin  Kira

Babanızın Mesleği: ..... / Emekli

Annenizin Mesleği: ..... / Emekli

## 2. KARIYER PLANI

Lütfen aşağıdaki maddelerden daimi olarak hayatınızı idame ettirmek için tercih ettiğiniz seçeneği işaretleyiniz.

<b>Kariyer Planı</b>	<b>Tercih</b>
Şu anda herhangi bir kariyer planım yok	
Milli Eğitim Bakanlığı bünyesine atanmak	
Kamu kurumlarında memur/asker/polis vb. kadroya atanmak	
Özel okul/etüd merkezinde çalışmak	
Ücretli öğretmenlik	
Özel sektörde eğitim-öğretim dışında bir işte çalışmak	
Kendi işimi kurmak (eğitim-öğretim alanında)	
Kendi işimi kurmak (eğitim-öğretim dışı bir sektörde)	
Ev hanımı olmak	
Ailemin işini devam ettirmek	

Bunların dışında (Lütfen Açıklayınız):

.....

.....

### 3. BAŞARI ODAKLI MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Lütfen tabloda yer alan maddelerin karşısına aşağıdaki puan değerlerinden size uygunluk derecesine göre işaretleyiniz.

**1:** Hiç katılmıyorum **2:** Çoğunlukla katılmıyorum **3:** Kısmen katılıyorum

**4:** Çoğunlukla katılıyorum **5:** Tamamen katılıyorum

1. Yeni bilgi ufkumu açmaktadır.	1	2	3	4	5
2. Ders konularıyla ilgili ders arkadaşlarıma yardımcı olmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
3. Kitap ve ders notlarımı sınıf arkadaşlarımla paylaşmayı severim.	1	2	3	4	5
4. İlgi duyduğum derslere sıkı çalışırım.	1	2	3	4	5
5. Cesaretlendirilirse başarılı olurum.	1	2	3	4	5
6. Ders sorumlusunun ders anlatmaya istekli olması, beni pozitif etkiler.	1	2	3	4	5
7. Değerli olduğum hissettirilirse başarılı olurum.	1	2	3	4	5
8. Dersteki sıcak bir öğrenme atmosferi başarıyı artırır.	1	2	3	4	5
9. Sonuçta kazanacaklarım motivasyonumu pozitif etkiler.	1	2	3	4	5
10. Başarıldıkça başarıma isteğim artar.	1	2	3	4	5
11. Başarılı olduğumda mutlu olurum.	1	2	3	4	5
12. Ailemin evde okuması (kitap, dergi vb.) beni çalışmaya teşvik eder.	1	2	3	4	5
13. Derslere hazırlıklı giderim.	1	2	3	4	5
14. Yeni bir konu öğrenme düşüncesi beni heyecanlandırıyor.	1	2	3	4	5
15. Derslere ilişkin yenilikleri öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5
16. Ödev hazırlarken yeni bilgiler öğrenmeyi severim.	1	2	3	4	5
17. Ders anlatılırken not alırım.	1	2	3	4	5
18. Derse ilişkin detaylı bilgi verilmesini severim.	1	2	3	4	5
19. Ödevlerimi zamanında yaparım.	1	2	3	4	5
20. Çalışmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
21. Öğrendikçe öğrenme isteğim artar.	1	2	3	4	5
22. Yüksek puan almayı severim.	1	2	3	4	5
23. Derse ilişkin etkinlikleri ilk bitiren kişi olmak isterim.	1	2	3	4	5
24. Derse ilişkin çabalarım için ders sorumlusundan takdir beklerim.	1	2	3	4	5
25. Sınavlarda yüksek not almak isterim.	1	2	3	4	5
26. Derse ilişkin etkinliklerde aranan kişi olmak isterim.	1	2	3	4	5
27. Sınavlarda yüksek puan alırım.	1	2	3	4	5
28. Öğrenmede sabırsızım.	1	2	3	4	5
29. Öğrendiğim her bilgiyi sorgularım.	1	2	3	4	5
30. Zengin öğrenme etkinlikleri (rol oynama, beyin fırtınası, gösteri, örnek olay, görsel sunu, misafir konuşmacı vb.) ile başarıya motive olurum.	1	2	3	4	5
31. İşbirlikli öğrenme (kubaşık öğrenme) ile motivasyonum artar.	1	2	3	4	5
32. Kafama takılan bir konuyu araştırıp öğrenmeden rahat etmem.	1	2	3	4	5
33. Ne olursa olsun başaracağıma inanırım	1	2	3	4	5
34. Başarısızlık beni yıldıramaz.	1	2	3	4	5
35. Başarısızlıktan ders çıkarırım.	1	2	3	4	5

#### 4. İŞ UMUDU ÖLÇEĞİ

Lütfen tabloda yer alan maddelerin karşısına aşağıdaki puan değerlerinden size olan uygunluk derecesine göre işaretleyiniz.												
0: Kesinlikle Katılmıyorum; 5: Nötr; 10: Kesinlikle Katılıyorum												
1	Çalışırken ya da iş arıyorken, kendime saygı duyarım.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	İyi bir işte çalışmaya layığım.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	İyi bir işte çalışma yeterliliğine sahibim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Çalışırken karşılaşacağım herhangi bir engelin üstesinden gelebilecek güce sahibim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Kariyerli bir işte çalışacağım.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Gelecekteki başarılarımı düşündüğümde kendimi enerjik hissediyorum.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	İyi bir işe alınmamı sağlayacak yeteneklerimin farkındayım.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	İyi bir işe alınmamı sağlayacak kaynaklarımın farkındayım.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Yeteneklerimi beni mesleki amaçlarıma ulaştıracak doğrultuda kullanabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Kaynaklarımı beni mesleki amaçlarıma ulaştıracak doğrultuda kullanabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	Mesleki amaçlarıma ulaşmak için doğru yoldayım.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	Amaçlarıma doğru ilerleme sürecindeyim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13	Hemen finansal amaçlarıma ulaşmayı başaramazsam da, bunu başarmanın bir yolunu bulacağım.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14	Şimdiki yolum beni mesleğimde olmam gereken yere götürecektir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## EK-2. SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ANKET İZİN YAZISI

15/11/2017-E.17722



T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 67236739/044/  
Konu : Anket Uygulama Elif  
ALEMDAR

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Enstitümüz Eğitim Bilimleri EABD Yükseköğretim Araştırmaları Bilim Dalı yüksek lisans programı 1670Y51006 numaralı öğrencisi Elif ALEMDAR yüksek lisans tez araştırması kapsamında; "*Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Motivasyon Durumları, İş Umutları ve Kariyer Planlarının Ölçülmesi*" konulu anketini uygulamak istemektedir. Uygun gördüğünüz takdirde, anketi uygulaması için gerekli izin kolaylığının sağlanması hususunda gereğini arz ederim.

Yrd.Doç.Dr. Eyüp ÇELİK  
Müdür Yardımcısı

EK :  
Anket Onay Formu ve Ekleri (4 Sayfa)  
DAĞITIM  
DAĞITIM

Evrak Doğrulama için : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=8ENN48D19>

Yaz İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 54300  
Hendek/Sakarya  
Tel:0264 214 2454 Faks:0264 295 7492  
E-Posta : [egitim@sakarya.edu.tr](mailto:egitim@sakarya.edu.tr) Elektronik Ağ : [www.egitim.sakarya.edu.tr](http://www.egitim.sakarya.edu.tr)



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



## EK-3. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ ANKET İZİN YAZISI

15/11/2017-E.17722



T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 67236739/044/  
Konu : Anket Uygulama Elif  
ALEMDAR

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Fakültesi Dekanlığına)

Enstitümüz Eğitim Bilimleri EABD Yükseköğretim Araştırmaları Bilim Dalı yüksek lisans programı 1670Y51006 numaralı öğrencisi **Elif ALEMDAR** yüksek lisans tez araştırması kapsamında; "*Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Motivasyon Durumları, İş Umutları ve Kariyer Planlarının Ölçülmesi*" konulu anketini uygulamak istemektedir. Uygun gördüğünüz takdirde, anketi uygulaması için gerekli izin kolaylığının sağlanması hususunda gereğini arz ederim.

**Yrd.Doç.Dr. Eyüp ÇELİK**  
Müdür Yardımcısı

EK :  
Anket Onay Formu ve Ekleri (4 Sayfa)  
DAĞITIM  
DAĞITIM

Evrakı Doğrulamak için : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BESN4BDM3>

Yan İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 54300  
Hendek/Sakarya  
Tel:0264 214 2454 Faks:0264 295 7492  
E-Posta : [egitim@sakarya.edu.tr](mailto:egitim@sakarya.edu.tr) Elektronik Ağ : [www.egitim.sakarya.edu.tr](http://www.egitim.sakarya.edu.tr)



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## EK-4. DÜZCE ÜNİVERSİTESİ ANKET İZİN YAZISI

15/11/2017-E.17722



T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 67236739/044/  
Konu : Anket Uygulama Elif  
ALEMDAR

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Fakültesi Dekanlığına)

Enstitümüz Eğitim Bilimleri EABD Yükseköğretim Araştırmaları Bilim Dalı yüksek lisans programı 1670Y51006 numaralı öğrencisi Elif ALEMDAR yüksek lisans tez araştırması kapsamında; "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Motivasyon Durumları, İş Umutları ve Kariyer Planlarının Ölçülmesi " konulu anketini uygulamak istemektedir. Uygun gördüğünüz takdirde, anketi uygulaması için gerekli izin kolaylığının sağlanması hususunda gereğini arz ederim.

Yrd.Doç.Dr. Eyüp ÇELİK  
Müdür Yardımcısı

EK :  
Anket Onay Formu ve Ekleri (4 Sayfa)  
DAĞITIM  
DAĞITIM

Evrakı Doğrulamak için : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENF48D1Y>

Yan İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 54300  
Hendek/Sakarya  
Tel:0264 214 2454 Faks:0264 295 7492  
E-Posta : [egitim@sakarya.edu.tr](mailto:egitim@sakarya.edu.tr) Elektronik Ağ : [www.egitim.sakarya.edu.tr](http://www.egitim.sakarya.edu.tr)



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## EK-5. ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ ANKET İZİNİ YAZISI

15/11/2017-E.17722



T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 67236739/044/  
Konu : Anket Uygulama Elif  
ALEMDAR

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Fakültesi Dekanlığına)

Enstitümüz Eğitim Bilimleri EABD Yükseköğretim Araştırmaları Bilim Dalı yüksek lisans programı 1670Y51006 numaralı öğrencisi Elif ALEMDAR yüksek lisans tez araştırması kapsamında; "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Motivasyon Durumları, İş Umutları ve Kariyer Planlarının Ölçülmesi" konulu anketini uygulamak istemektedir. Uygun gördüğünüz takdirde, anketi uygulaması için gerekli izin kolaylığının sağlanması hususunda gereğini arz ederim.

Yrd.Doç.Dr. Eyüp ÇELİK  
Müdür Yardımcısı

EK :  
Anket Onay Formu ve Ekleri (4 Sayfa)  
DAĞITIM  
DAĞITIM

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=8E5D4BDMD>

Yazı İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 54300  
Hendek/Sakarya  
Tel:0264 214 2454 Faks:0264 295 7492  
E-Posta :e@itim@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.egitim.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

**Elif ALEMDAR**, 1979 yılında Trabzon'da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Trabzon'da tamamladıktan sonra 2000 yılında 19 Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 2001 yılında Amasya'da başladığı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği görevine 2009 yılından itibaren Sakarya'da devam etmektedir.

E-mail: [elfalmdr79@gmail.com](mailto:elfalmdr79@gmail.com)

