T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

KAMU PERSONELİ SEÇME SINAVINA HAZIRLANAN ÖĞRETMEN ADAYLARINDA MOTİVASYONEL KARARLILIK: GELECEK ZAMAN PERSPEKTİFİ VE GENEL ÖZ-YETERLİK İNANCI BAĞLAMINDA BİR İNCELEME

Şule DEMİRCİ

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2023

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

KAMU PERSONELİ SEÇME SINAVINA HAZIRLANAN ÖĞRETMEN ADAYLARINDA MOTİVASYONEL KARARLILIK: GELECEK ZAMAN PERSPEKTİFİ VE GENEL ÖZ-YETERLİK İNANCI BAĞLAMINDA BİR İNCELEME

MOTIVATIONAL PERSEVERANCE IN TEACHER CANDIDATES PREPARING FOR PUBLIC PERSONNEL SELECTION EXAMINATION: A STUDY IN THE CONTEXT OF FUTURE TIME PERSPECTIVE AND GENERAL SELF-EFFICACY BELIEFS

Şule DEMİRCİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Doç. Dr. Müge AKBAĞ

İstanbul, 2023

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2023

ONAY

Şule DEMİRCİ tarafından hazırlanan "Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarında Motivasyonel Kararlılık: Gelecek Zaman Perspektifi ve Genel Öz-Yeterlik İnancı Bağlamında Bir İnceleme" konulu bu çalışma, 10/01/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda Marmara ve Medipol üniversitelerinde görevli tez danışmanı ve öğretim üyelerinden oluşan jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,

- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,

- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

10/01/2023

Şule DEMİRCİ

ÖZGEÇMİŞ

2011-2015 Suluova Lokman Hekim Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

2015-2019 Amasya Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

2019- … Marmara Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Tezli Yüksek Lisans

2020- … Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Mehmet Akif Ersoy Çocuk Destek Merkezi

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın planlanması ve yürütülmesi sürecinde desteğini hiçbir zaman esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Müge AKBAĞ' a çok teşekkür ederim. Tez savunma jürisinde yer alan ve çalışmama katkılarını sunan Prof. Dr. Seval Erden ÇINAR ve Doç. Dr. Ülkü TOSUN hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek Lisans sürecimde ders saatlerimde, ödev ve tez ile ilgili olan yoğun zamanlarımda desteklerini benden esirgemeyen Mehmet Akif Ersoy Çocuk Destek Merkezi'nde çalışan çok değerli mesai arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Bu çalışmayı hazırlama sürecinde ve yüksek lisans sürecimin tamamında beni destekleyen sevgili arkadaşlarıma ve aileme teşekkür ederim.

Bu çalışmayı beni her zaman destekleyip yanımda olan, bana inanan, seçimlerime saygı duyan, koşulsuz sevgilerini her zaman hissettiren sevgili aileme özellikle de anneme ithaf ediyorum.

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, Kamu Personeli Seçme Sınavı'na hazırlanan öğretmen adaylarında genel öz-yeterlik inancı ve motivasyonel kararlılık arasındaki ilişkide gelecek zaman perspektifi alt boyutları olan sınırlılıklara odaklanma ve fırsatlara odaklanmanın aracı rolünü sınamaktır. Ayrıca öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançları, gelecek zaman perspektifleri ve motivasyonel kararlılıklarının bazı demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022 Kamu Personeli Seçme Sınavı'na hazırlanan 360 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 263'ü (%73,10) kadın, 97'si (%26,90) erkektir. Araştırmanın veri toplama sürecinde, Genel Öz-Yeterlik Ölçeği, Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği, Motivasyonel Kararlılık Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmada genel öz-yeterlik inancı ve alt boyutları, gelecek zaman perspektifi alt boyutları, motivasyonel kararlılık ve alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır. Aracılık analizlerinde Bootstrap analizi 5000 örneklemli kalibrasyonla SPSS eklentili PROCESS v4.1 Macro aracılığıyla yapılmıştır. Ayrıca gruplar arası karşılaştırmalar için Bağımsız Gruplar t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular genel öz-yeterlik inancı, motivasyonel kararlılık ve gelecek zaman perspektifi değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Aracılık analizlerinde genel öz-yeterlik inancı ve motivasyonel kararlılık arasında fırsatlara odaklanmanın kısmi aracı rolünün olduğu tespit edilmiştir. Aracılık modelindeki bir diğer aracı değişken olarak öngörülen sınırlılıklara odaklanmanın ise baskılayıcı değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmanın ana değişkenleri olan genel öz-yeterlik inancı, gelecek zaman perspektifi ve motivasyonel kararlılığın cinsiyete, yapılan işe ve KPSS'ye giriş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan gelecek zaman perspektifi alt boyutlarından sınırlılıklara odaklanmanın herhangi bir işte çalışma durumuna göre çalışmayanların lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bir diğer bulguya göre ise, gelecek zaman perspektifi alt boyutlarından sınırlılıklara odaklanmanın ve fırsatlara odaklanmanın algılanan gelir düzeyine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ilgili alan yazın ışığında tartışılmış, araştırmacılara ve uygulamacılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Genel öz-yeterlik inancı, gelecek zaman perspektifi, motivasyonel kararlılık, öğretmen adayları, kamu personeli seçme sınavı (KPSS).

ABSTRACT

The main purpose of this study is to test the mediating role of focusing on limitations and focusing on opportunities, which are the sub-dimensions of future time perspective, in the relationship between general self-efficacy beliefs and motivational perseverance among teacher candidates preparing for the Public Personnel Selection Examination. In addition, it was also examined whether the general self-efficacy beliefs, future time perspective and motivational perseverance of the teacher candidates differed in terms of some demographic variables.

The study was prepared in relational survey model. The study group consisted of 360 teacher candidates who were prepared for the 2022 Public Personnel Selection Examination. Of the participants, 263 (73.10%) were female and 97 (26.90%) were male. During the data collection process of the study; General Self-Efficacy Scale, Future Time Perspective Scale, Motivational Persistence Scale and Personal Information Form prepared by the researcher.

In the study, Pearson Product-Moment Correlation technique was used to examine the relationships between general self-efficacy beliefs and its sub-dimensions, future time perspective' sub-dimensions, motivational perseverance and its sub-dimensions. In mediation analysis, Bootstrap analysis was performed with 5000 sample calibration and PROCESS v4.1 Macro with SPSS plugin. In addition, Independent Groups t-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used for intergroup comparisons.

The findings obtained from the study showed that there are significant relationships between the variables of general self-efficacy beliefs, motivational perseverance and future time perspective. In the mediation analysis, it was determined that focusing on opportunities had a partial mediating role between general self-efficacy beliefs and motivational perseverance. It was concluded that focusing on limitations predicted as another mediator variable in the mediation model is a suppressor variable. In addition, it has been revealed that the main variables of the study, which are general self-efficacy beliefs, future time perspective and motivational perseverance, do not differ significantly according to gender, work and the number of entries to KPSS. On the other hand, it has been determined that focusing on limitations, one of the sub-dimensions of future time perspective, differs significantly in favor of those who do not work according to the status of working in any job. According to another finding, it was concluded that focusing on limitations and focusing on opportunities, which are sub-dimensions

of future time perspective, differ according to perceived income level. The findings obtained from the study were discussed in the light of the relevant literature, and some suggestions were made to researchers and practitioners.

Keywords: General self-efficacy belief, future time perspective, motivational perseverance, teacher candidates, public personnel selection exam (PPSE).

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **i**

ETİK BEYANI ..... **ii**

ÖZGEÇMİŞ ..... **iii**

ÖNSÖZ ..... **iv**

ÖZET ..... **v**

ABSTRACT ..... **vii**

İÇİNDEKİLER ..... **ix**

KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ ..... **xiii**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xvi**

BÖLÜM I: GİRİŞ **1**

1.1.Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 3

1.3. Araştırmanın Önemi 4

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 6

1.5. Araştırmanın Sayıltıları 6

1.6. Araştırmanın Tanımları ve Kısaltmalar 6

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **7**

2.1. Motivasyon 7

2.1.1. Motivasyon Nedir? 7

2.1.2. Motivasyonu Etkileyen Faktörler: 7

2.1.3. Motivasyon Teorileri 8

2.1.3.1.Kapsam Teorileri 8

2.1.3.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi: 8

2.1.3.1.2. Alderfer'in ERG Teorisi: 10

2.1.3.1.3. Herzberg' in Çift Faktör Kuramı 12
2.1.3.1.4. Başarma İhtiyacı Teorisi 12
2.1.3.2. Süreç Teorileri 13
2.1.3.2.1. Vroom' un Beklenti Teorisi 13
2.1.3.2.2. Geliştirilmiş Beklenti Teorisi 13
2.1.3.2.3. Eşitlik Teorisi 13
2.1.4. Motivasyonel Kararlılık 14
2.2. Gelecek Zaman Perspektifi 14
2.2.1.Gelecek Zaman Perspektifi Nedir? 14
2.2.2.Gelecek Zaman Perspektifi ile İlgili Teoriler 15
2.2.2.1.Zimbardo ve Boyd' un Zaman Perspektifi Teorisi 15
2.3. Genel Öz-Yeterlik İnancı 16
2.3.1. Genel Öz-Yeterlik İnancı Nedir? 16
2.3.2.Sosyal-Bilişsel Teori 16
2.3.2.1. Sosyal Bilişsel Teoride Öz-Yeterlik İnancı 17
2.3.3.Genel Öz-Yeterlik İnancının Kaynakları 17
2.3.4.Genel Öz-Yeterlik İnancının Gelişmesinde Etkili Olan Süreçler 18
2.4.Araştırma Değişkenleri ile İlgili Yapılan Çalışmalar 18
2.4.1.Motivasyon ve Motivasyonel Kararlıkla İlgili Çalışmalar 19
2.4.1.1.Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar 19
2.4.1.2.Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar 19
2.4.2.Gelecek Zaman Perspektifiyle İlgili Yapılmış Çalışmalar 20
2.4.2.1.Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar 20
2.4.2.2.Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar 21
2.4.3.Genel Öz-Yeterlik İnancı ile İlgili Yapılmış Çalışmalar 22
2.4.3.1.Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar 22
2.4.3.2.Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar 23

BÖLÜM III: YÖNTEM 25

3.1. Araştırma Modeli 25

3.2. Çalışma Grubu 25

3.3. Veri Toplama Araçları 28

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu 29

3.3.2. Motivasyonel Kararlılık Ölçeği 29

3.3.3. Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği 29

3.3.4. Genel Öz-Yeterlik Ölçeği 30

3.4.Verilerin Toplanması 30

3.5. Verilerin Analizi 31

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM 33

4.1. Araştırmanın Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular 33

4.2. Öğretmen Adaylarında Genel Öz-Yeterlik İnancı ile Motivasyonel Kararlılık Arasındaki İlişkide Gelecek Zaman Perspektifinin Aracı Rolünün Sınanmasına İlişkin Bulgular 34

4.2.1. Araştırmanın Temel Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular 34

4.2.2. Öğretmen Adaylarında Genel Öz-Yeterlik İnancı ile Motivasyonel Kararlılık Arasındaki İlişkide Gelecek Zaman Perspektifinin Aracı Rolüne İlişkin Modelin Sınanmasına İlişkin Bulgular 37

4.3. Öğretmen Adaylarında Motivasyonel Kararlılık, Gelecek Zaman Perspektifi ve Genel Öz-Yeterlik İnancının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular 40

4.4. Öğretmen Adaylarında Motivasyonel Kararlılık, Gelecek Zaman Perspektifi ve Genel Öz-Yeterlik İnancının Herhangi Bir İşte Çalışma Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular 41

4.5. Öğretmen Adaylarında Motivasyonel Kararlılık, Gelecek Zaman Perspektifi ve Genel Öz-Yeterlik İnancının Yapılan İş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular 43

4.6. Öğretmen Adaylarında Motivasyonel Kararlılık, Gelecek Zaman Perspektifi ve Genel Öz-Yeterlik İnancının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular 45

4.7. Öğretmen Adaylarında Motivasyonel Kararlılık, Gelecek Zaman Perspektifi ve Genel Öz-Yeterlik İnancının Sınava Giriş Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular..... 49

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 52

5.1. Sonuçlar ve Tartışma..... 52

5.1.1. Öğretmen Adaylarında Genel Öz-Yeterlik İnancı ile Motivasyonel Kararlılık Arasındaki İlişkide Gelecek Zaman Perspektifinin Aracı Rolüne Yönelik Bulguların Tartışılması 52

5.1.2.Öğretmen Adaylarında Genel Öz-Yeterlik İnancı, Motivasyonel Kararlılık ve Gelecek Zaman Perspektifinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışılması 56

5.1.3.Öğretmen Adaylarında Genel Öz-Yeterlik İnancı, Motivasyonel Kararlılık ve Gelecek Zaman Perspektifinin Herhangi Bir İşte Çalışma Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışılması 58

5.1.4. Öğretmen Adaylarında Genel Öz-Yeterlik İnancı, Motivasyonel Kararlılık ve Gelecek Zaman Perspektifinin Yapılan İş Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışılması 59

5.1.5. Öğretmen Adaylarında Genel Öz-Yeterlik İnancı, Motivasyonel Kararlılık ve Gelecek Zaman Perspektifinin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışılması..... 59

5.1.6.Öğretmen Adaylarında Genel Öz-Yeterlik İnancı, Motivasyonel Kararlılık ve Gelecek Zaman Perspektifinin Sınava Giriş Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışılması..... 61

5.2. Öneriler..... 61

KAYNAKÇA 63

EKLER..... 76

KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

GÖY: Genel Öz-Yeterlik

GZP: Gelecek Zaman Perspektifi

MK: Motivasyonel Kararlılık

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler 26
Tablo 3.2. Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler..... 27
Tablo 3.3. Katılımcıların Herhangi Bir İşte Çalışma Durumuna Göre Dağılımlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler 27
Tablo 3.4. Katılımcıların Yaptığı İşe Göre Dağılımlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler 28
Tablo 3.5. Katılımcıların Algılanan Gelir Düzeyine Göre Dağılımlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler 28
Tablo 3.6. Katılımcıların KPSS'ye Giriş Sayılarına Göre Dağılımlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler 28
Tablo 3.7. Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları 31
Tablo 4.1. Araştırmanın Temel Değişkenleri Olan Motivasyonel Kararlılık, Gelecek Zaman Perspektifi ve Genel Öz-Yeterlik İnancı Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri……33
Tablo 4.2.1. Motivasyonel Kararlılık Ölçeği, Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği ve Genel Öz-Yeterlik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Puanlar Arasındaki İlişkilerin Sınanmasına Yönelik Gerçekleştirilen Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları 35
Tablo 4.2.2. Genel Öz-Yeterlik İnancı ile Motivasyonel Kararlılık Arasındaki İlişkide Gelecek Zaman Perspektifinin Alt Boyutlarından Fırsatlara Odaklanma ve Sınırlılıklara Odaklanmanın Aracı Rolüne Ait Bootstrap Analizi Sonuçları 39
Tablo 4.3. Öğretmen Adaylarının Motivasyonel Kararlılık, Gelecek Zaman Perspektifi ve Genel Öz-Yeterlik İnancı Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları ... 40
Tablo 4.4. Öğretmen Adaylarının Motivasyonel Kararlılık, Gelecek Zaman Perspektifi ve Genel Öz-Yeterlik İnancı Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Herhangi Bir İşte Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları 42
Tablo 4.5.1. Öğretmen Adaylarının Motivasyonel Kararlılık ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Yapılan İş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını İncelemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 43

Tablo 4.5.2. Öğretmen Adaylarının Gelecek Zaman Perspektifi Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Yapılan İş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını İncelemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 44
Tablo 4.5.3. Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnancı ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Yaptığı İş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını İncelemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 44
Tablo 4.6.1. Öğretmen Adaylarının Motivasyonel Kararlılık ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını İncelemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 45
Tablo 4.6.2. Öğretmen Adaylarının Gelecek Zaman Perspektifi Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını İncelemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 46
Tablo 4.6.2.1. Gelecek Zaman Perspektifi Alt Boyutlarından Sınırlılıklara Odaklanma Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları 47
Tablo 4.6.2.2. Öğretmen Adaylarının Gelecek Zaman Perspektifi Alt Boyutlarından Fırsatlara Odaklanma Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları..... 47
Tablo 4.6.3. Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnancı ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını İncelemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 48
Tablo 4.7.1. Öğretmen Adaylarının Motivasyonel Kararlılık ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Sınava Giriş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını İncelemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 49
Tablo 4.7.2. Öğretmen Adaylarının Gelecek Zaman Perspektifi ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Sınava Giriş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını İncelemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……...50
Tablo 4.7.3. Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnancı ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Sınava Giriş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını İncelemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 51

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Kapsam Teorileri ve Süreç Teorileri. 8
Şekil 2.2. Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi 9
Şekil 2.3. Alderfer' in ERG Teorisi Temel İhtiyaçları. 11
Şekil 3.1. Genel Öz-Yeterlik İnancı ve Motivasyonel Kararlılık Arasındaki İlişkide Fırsatlara Odaklanma ve Sınırlılıklara Odaklanmanın Aracılık Rolüne İlişkin Önerilen Model..... 25
Şekil 4.1. Öğretmen Adaylarında Genel Öz-Yeterlik İnancı ile Motivasyonel Kararlılık Arasındaki İlişkide Gelecek Zaman Perspektifinin Alt Boyutlarından Fırsatlara Odaklanma ve Sınırlılıklara Odaklanmanın Aracı Rolü..... 38

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Günümüzde insanların alacakları eğitim, icra edecekleri meslekler ve istihdam edilmeleri gibi birçok faktörde sınavlar büyük önem taşımaktadır. Ülkemizde ilkokul ve ortaokul sürecinden sonra liseye geçişte Liseye Geçiş Sınavı (LGS), liseyi tamamladıktan sonra üniversiteye geçişte Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testi (AYT), üniversiteden sonra ise devlet kademelerine memur olarak yerleşmek için Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) yapılmaktadır. Gelecek için atılacak her adımda bir değerlendirmeye tabi tutulmakta olan insanların psikolojilerinin de bu sınavlardan etkileneceği düşünülmektedir. Diğer taraftan sınava hazırlık süreci içerisindeki bireylerin sahip oldukları bazı psikolojik faktörler sınava hazırlık sürecini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu araştırmanın temel değişkenlerini oluşturan motivasyonel kararlılık, gelecek zaman perspektifi ve öz-yeterlik inancının bu faktörler arasında yer aldığı düşünülmektedir.

Üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olmuş ya da eğitiminin son yılında olan öğretmen adaylarının istihdam edilmek için ilk tercihleri, çoğunlukla Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile devlet kademelerine yerleşmektir. Ülkemizde her yıl yaklaşık 1.500.000 kişi Lisans, Ön Lisans ve Ortaöğretim olmak üzere üç KPSS sınavından birine katılım sağlamaktadır (“KPSS 2020”, 2020; “2019’da Öğretmen”, 2020; “2021 Ek Atama”, 2021). Toplumun önemli bir kısmı iş bulma umudunu KPSS’ye bağlamaktadır. KPSS’ye hazırlanan öğretmen adayları ise bu bireylerin yalnızca bir kısmını oluşturmaktadır. Yıllara göre bakıldığında, her yıl (2019- 41.000 atama, 2020- 40.000 atama, 2021- 35.000 atama) atama sayılarının giderek düştüğü görülmektedir (Özdemir, 2021). Atama sayılarındaki düşüş ve devlette iş bulma imkanının her geçen yıl giderek azalması, bu bireylerde psikolojik açıdan birçok olumsuz inanç, duygu ve düşünceye sebebiyet verebilmektedir (Yılmaz-Dinç ve Kılıç, 2017; Arı ve Yılmaz, 2015). Sınava hazırlık sürecinde olan öğretmen adaylarının bu durumdan nasıl etkileneceğinin onların gelecek zaman perspektifleri, motivasyonel kararlılıkları ve genel öz-yeterlik inançlarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın ana değişkenlerinden biri olan motivasyonel kararlılık, sınırlayıcı koşullar altında sınavı kazanmak için çaba gösteren bireylerde hedefe ulaşma noktasında bulunması beklenen özelliklerden biri olarak düşünülebilir. Sınava hazırlık sürecindeki öğretmen adaylarının da motivasyonları ve motivasyonel kararlılıklarının düşük olması sınava hazırlık ve

sınav sonu başarıyı olumsuz yönde etkileyebilir. Yapılan bir araştırmada akademik başarıyı etkileyen değişkenlerden birinin de motivasyon olduğunun ortaya konulmuş olması bu düşünceyi doğrular niteliktedir (Aktan, 2012).

Diğer taraftan; yapılan bazı araştırmalarda bireyin yaptığı bir şeyin gelecek hedefleri için yararlı olacağına inanmasının motivasyonunu arttırdığına ilişkin bir sonuca varılmıştır (Gjesme, 1979; Husman, 1998; Nuttin ve Lens 1985' ten aktaran Avcı ve Erden, 2013). Benzer bir şekilde, öz-yeterlik inancındaki artışın da motivasyonu yükselttiği, yeni ve zor işlerle baş edebilmeyi sağladığı ve çaba harcama isteği oluşturduğu bildirilmektedir (Jerusalem, 2002' den aktaran Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007). Dolayısıyla bireyin sahip olduğu öz-yeterlik inancı onun motivasyonel kararlılığını belirleyici bir değişken olabilir.

Alan yazın incelendiğinde; motivasyonel kararlılıkla ilişkili olan bir diğer değişkenin gelecek zaman perspektifi olduğu görülmektedir. Araştırmacılar, uzun vadeli hedefleri önemli bulan bireylerin güçlü bir gelecek zaman perspektifine sahip olduğunu bunun da akademik motivasyon düzeylerini arttırdığını vurgulamaktadır (Husman ve Shell, 2008). Zimbardo ve Boyd (1999), gelecek zaman perspektifini geleceğe dair hedefler belirleme, bu hedefler doğrultusunda planlar yapma ve bu planların olası sonuçları ve bu sonuçların gelecek üzerinde olası etkilerine odaklanma olarak tanımlamaktadırlar. Zimbardo ve Boyd'un tanımına ek olarak, Seijits (1998)'e göre ise gelecek zaman perspektifi zihinsel bir yapıdır. Bireyler yaşadıkları deneyimler hakkında düşünürler ve bu düşüncelerine göre gelecek için nasıl hareket edeceklerine dair planlar yaparlar. Bu tanıma göre; gelecek zaman perspektifi, bireylerin gelecekleri ile ilgili algılarına göre şekillendirebilecekleri esnek bir yapı olarak tanımlanabilir.

Diğer taraftan; bireylerde öz-yeterlik inancı ile gelecek zaman perspektifi arasındaki ilişkiye dair kanıt sunan araştırma bulgularına da rastlanmaktadır. Park ve Jung (2015) yapmış oldukları bir araştırmada gelecek zamana yönelik algının mesleki öz-yeterlik ve kariyer bağlılığı üzerinde doğrudan bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, bu bilgiler ışığında öğretmen adaylarının sınava hazırlık sürecinde karşılaşabileceği olumsuzluklara karşı motivasyonlarını kaybetmemeleri için öz-yeterlik algılarının yüksek ve geleceğe bakış açılarının olumlu yönde olmasının büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Araştırmada ele alınan söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığını öne çıkaran araştırma sonuçları bulunmakla birlikte, bu değişkenlerin birlikte ele alınıp aralarındaki ilişki örüntülerinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmadığından KPSS sınavına hazırlanan öğretmen adaylarında genel öz-yeterlik inancı ve motivasyonel kararlılık

arasındaki ilişkide gelecek zaman perspektifinin aracı rolüne dair oluşturulan modelin sınanması araştırmanın konusunu oluşturmuştur.

Bu araştırmayla birlikte daha önce bir arada ele alınmamış olan bu üç değişkenin birbirleri ile olan ilişki örüntülerini ortaya koyacak bir modelin alan yazına katkı sağlayacağı ve bu çalışmadan elde edilen bulguların sınava hazırlanan öğretmen adaylarına psikolojik yardım hizmeti vermeye yönelik çalışmalara katkı sağlayabileceği öngörülmektedir. Sonuç olarak; araştırmanın temel problemi, "KPSS' ye hazırlanan öğretmen adaylarında genel öz-yeterlik inancı ile motivasyonel kararlılık arasındaki ilişkide gelecek zaman perspektifi alt boyutlarının aracı rolü var mıdır?" sorusuna cevap aramaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarında genel öz-yeterlik inancı ile motivasyonel kararlılık arasındaki ilişkide gelecek zaman perspektifinin (fırsatlara odaklanma, sınırlılıklara odaklanma) aracı rolünün incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. KPSS' ye hazırlanan öğretmen adaylarında gelecek zaman perspektifi (fırsatlara odaklanma, sınırlılıklara odaklanma), genel öz-yeterlik inancı ve motivasyonel kararlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. KPSS' ye hazırlanan öğretmen adaylarında genel öz-yeterlik inancı ile motivasyonel kararlılık arasındaki ilişkide gelecek zaman perspektifinin (fırsatlara odaklanma, sınırlılıklara odaklanma) aracı rolü var mıdır?
3. KPSS' ye hazırlanan öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. KPSS' ye hazırlanan öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifleri (fırsatlara odaklanma, sınırlılıklara odaklanma) cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. KPSS' ye hazırlanan öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. KPSS' ye hazırlanan öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık düzeyleri herhangi bir işte çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
7. KPSS' ye hazırlanan öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifleri (fırsatlara odaklanma, sınırlılıklara odaklanma) herhangi bir işte çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

8. KPSS' ye hazırlanan öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik düzeyleri herhangi bir işte çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
9. KPSS' ye hazırlanan öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık düzeyleri yaptığı işe göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
10. KPSS' ye hazırlanan öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifleri (fırsatlara odaklanma, sınırlılıklara odaklanma) yaptığı işe göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
11. KPSS' ye hazırlanan öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik düzeyleri yaptığı işe göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
12. KPSS' ye hazırlanan öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık düzeyleri algılanan gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
13. KPSS' ye hazırlanan öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifleri (fırsatlara odaklanma, sınırlılıklara odaklanma) algılanan gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
14. KPSS' ye hazırlanan öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik düzeyleri algılanan gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
15. KPSS' ye hazırlanan öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık düzeyleri sınava giriş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
16. KPSS' ye hazırlanan öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifleri (fırsatlara odaklanma, sınırlılıklara odaklanma) sınava giriş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
17. KPSS' ye hazırlanan öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik düzeyleri sınava giriş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

KPSS sınavına hazırlanan bireyler üzerinde yazılmış tezler ve yapılmış araştırmalar incelendiğinde; ülkemizde sayıları önemli derecede fazla olan bu grup ile ilgili sınırlı sayıda araştırma yapıldığı gözlemlenmiştir. Yapılan bu araştırmalarda KPSS'ye hazırlanan bireylerin çeşitli demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, bölüm) ile zaman yönetimi arasındaki ilişki (Ürekli, 2020); sınav kaygıları, psikolojik sağlamlıkları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Yılmazer, 2017); gelecek kaygıları, intihar düşüncelerinin saptanması ve çeşitli demografik özellikler ile ilişkisi (Mert, 2017); öğrenme stilleri ve sınav kaygıları arasındaki ilişki (Koç, 2013) incelenmiştir. Bu bireylerin ülkemizde psikolojik sorunlar ve olumsuzluklar yaşayan önemli bir grubu oluşturduğu dikkate alındığında; söz konusu grupla ilgili yapılan araştırma

sayısının az olması bir eksiklik olarak görülmüş ve bu konuda yapılacak farklı araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Uygulamaya dönük olarak da bu bireylere götürülecek psikolojik yardım hizmetlerinin içeriğine katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Çalışmanın bir diğer değişkeni olan motivasyonel kararlılık kavramı, örgüt psikolojisi ve eğitim psikolojisi alanlarında tanımlanan şekliyle motivasyonun bir işaretidir. Yani motivasyonda birey belirli bir amaca ulaşabilmek için kendi isteğiyle bir eylemi gerçekleştirirken, motivasyonel kararlılık belirli bir amaca ulaşmanın bir işareti olarak tanımlanmıştır (Biçici, 2019). Alan yazında motivasyonel kararlılık kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar bulunmakla birlikte (Sarıçam, 2015; Tarhan ve Şar, 2021; Taş ve Tortumlu, 2021; Toraman, Yurdal, Koşan ve Baş, 2021) yine KPSS sınavına hazırlanan öğretmen adayları örnekleminde yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışmanın bir diğer değişkeni ise gelecek zaman perspektifi kavramıdır. Gelecek zaman perspektifi kavramı alan yazında Zimbardo ve Boyd'un zaman perspektifi kuramının alt dallarından biri olarak yer almaktadır. Zimbardo ve Boyd (1999), gelecek zaman perspektifini geleceğe dair hedefler belirleme, bu hedefler doğrultusunda planlar yapma ve bu planların olası sonuçları ve bu sonuçların gelecek üzerinde olası etkilerine odaklanma olarak tanımlanmaktadırlar. Gelecek zaman perspektifi kavramı ile ilgili yapılmış birçok çalışma bulmak mümkündür (Atasoy, 2012; Akkoç Arabacı, 2020; Çivitçi ve Baltacı, 2018). Ancak KPSS sınavına hazırlık sürecinde olan öğretmen adaylarıyla gelecek zaman perspektifinin de ele alınarak incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Genel öz-yeterlik inancı kavramı, sosyal-bilişsel kuram içerisinde yer alan temel bir kavramdır. Bandura tarafından ortaya atılan kavram, bireyin bir alanda başarılı olabilmesi için öncelikle ilgili alandaki becerilerine yönelik özgüvene sahip olması gerektiğine işaret etmektedir (Pajares, 2002). Genel öz-yeterlik inancı kavramıyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise (Aydıner, 2011; Kezer, Oğurlu ve Akfırat, 2016; Sahranç, 2008; Şeşen, 2010) çalışmaların farklı örneklem grupları üzerinde ve farklı değişkenlerle gerçekleştirildiği görülmüş, ancak KPSS' ye hazırlanan öğretmen adaylarıyla ilgili genel öz-yeterlik inancının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu bilgilerden hareketle; yapılan alan yazın taramasında KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarında gelecek zaman perspektifi, genel öz-yeterlik inancı ve motivasyonel kararlılık kavramlarının bir arada çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamış olması bu araştırmanın özgün değerine işaret etmektedir. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların, adayları sınav sürecine hazırlayan kurslar, kurum ve kuruluşlarda çalışmakta olan psikolojik danışmanların

uygulamalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Bulgular, sınav sürecindeki bireylerin motivasyonel kararlılıklarını arttırmak adına gelecek zaman perspektiflerinin olumlu yönde gelişmesine ve öz-yeterlik inançlarının artmasına yardımcı olacak çeşitli etkinlikler, bireysel ve grupla psikolojik danışma oturumlarının yanı sıra rehberlik ve psiko-eğitim programlarının düzenlenmesine yol gösterici olabilir. Bu sayede, motivasyonel kararlılıkları artırılan öğretmen adaylarının sınava hazırlık süreçlerinin bu durumdan olumlu yönde etkilenmesi beklenebilir. Bahsedilen uygulamalar yükseköğretim kurumlarının Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezleri'nde mezuniyet öncesinde sınava hazırlanan öğretmen adayları için de düzenlenebilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılıklarına ilişkin veriler Motivasyonel Kararlılık Ölçeği' nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

2. KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektiflerine ilişkin veriler Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği' nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

3. KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının genel öz-yeterliklerine ilişkin veriler Genel Öz-Yeterlik Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerle ile sınırlıdır.

4. Araştırma, 2022 yılı KPSS'ye hazırlanan öğretmen adayları ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

1. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların, araştırma değişkenlerini ölçmek için kullanılan olan tüm ölçme araçlarına doğru ve içten yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Tanımları ve Kısaltmalar

Motivasyonel Kararlılık: Motivasyonel kararlılık bireyin geleceğe yönelik belirlediği hedeflere ulaşmak için çaba gösterirken çeşitli engeller ve zorluklarla karşılaşmasına rağmen olan motivasyonunu koruyarak sürdürebilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Bostan, 2015).

Gelecek Zaman Perspektifi: Gelecek zaman perspektifi geleceğe yönelik planlar yapma, amaçlar edinme, olay ve durumların gelecekteki olası etkileri üzerine odaklanma olarak tanımlanmaktadır **(**Zimbardo ve Boyd, 1999).

Genel Öz-Yeterlik İnancı: Genel öz-yeterlik inancı, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli eylemleri planlayıp, başarılı olacak şekilde yapma kapasitesi hakkında kendiyle ilgili algısı olarak tanımlanabilir (Bandura, 1986).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan genel öz-yeterlik inancı, motivasyonel kararlılık ve gelecek zaman perspektifi kavramlarına ilişkin kuramsal bilgilere ve alan yazında yer alan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Motivasyon

2.1.1. Motivasyon Nedir?

Motivasyon, Türk Dil Kurumunun güncel Türkçe sözlüğünde isteklendirme, güdülenme olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2022). Güdü bireyi harekete geçiren, bilinçli ya da bilinçsiz olarak davranışların oluşmasına sebebiyet veren başka bir deyişle davranışlara yön veren itici bir güçtür (Cenberci ve Beyhan, 2016). Latince 'movere' kelimesinden gelen motivasyon kavramının anlamı hareket ettirme, isteklendirme şeklinde Türkçeye çevrilebilir (Ruthankoon ve Ogunlana, 2003). Motivasyon ile ilgili yapılmış birçok araştırma olduğu için birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımlamalardan biri motivasyonun insanı harekete geçiren ve hareketlerinin yönünü belirleyen duygu, düşünce, inançlar ve istekleri temsil eden bir kavram olduğuna yöneliktir (Fındıkçı, 2000) Kavramsal olarak motivasyon içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İçsel motivasyon bir davranışı, eylemi yapan bireyin o eylemi kendisinin dikkat çekici bulması ve eylemden haz alması sonucu doyuma ulaşması için gerçekleştirmesidir. İçsel motivasyonda doyuma ulaşabilmek için sonuç değil süreçteki davranışlar önemlidir (Gagne ve Deci, 2005). Dışsal motivasyonda ise, davranışı motive eden süreç değil süreç sonrası ortaya çıkması beklenen sonuçtur (Deci, Vallerad, Pelletier ve Ryan,1991).

2.1.2. Motivasyonu Etkileyen Faktörler:

Motivasyonun artması ve azalması üzerinde etkili bazı faktörler vardır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz (Ölçer, 2005):

Ekonomik Faktörler: Ücret artması, yemek fişleri, sağlanan olanaklar, sosyal yardımlar, prim, parasal ödül, maaş, ikramiye, sigorta v.s.

Organizasyonel Faktörler: Çalışma ortamının fiziki koşulları, iş garantisi ve sürekliliği, iş ortamında alınan kararlara katılma, terfi ve kariyere yönelik fırsatlar, kazanılan statü, iş yükü dağılımı, belirli bir amaca hizmet etmek v.s.

Psiko-sosyal faktörler: Serbest çalışma ortamı, bağımsız hissetme, takdir ve övgü toplama, işin bireysel gelişime katkı sağlaması, başarı, idarecilerle iyi ilişkiler, katılım sağlama v.s.

2.1.3. Motivasyon Teorileri

Motivasyon teorilerinin geneli incelendiğinde araştırmacıların motivasyon kavramını iki farklı şekilde ele aldığı görülmektedir:



Şekil 2. 1. Kapsam Teorileri ve Süreç Teorileri (Kaynak: Deniz, 2005; Eren, 2004).

Daha çok içsel faktörlere önem veren teoriler kapsam teorileri, daha çok dışsal faktörlere önem veren teoriler ise süreç teorileri olarak isimlendirilmektedir (Mercanlıoğlu, 2012).

2.1.3.1.Kapsam Teorileri

2.1.3.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi:

İnsanların ihtiyaçlarının neler olduğunu ve nasıl bir sıra izlediğini ilk kez bilimsel olarak ele alan ve inceleyen, aynı zamanda motivasyonla arasındaki ilişkiyi ortaya koyan Abraham H. Maslow' dur. Maslow temelde kuramı ihtiyaçlar üzerine odaklanarak geliştirmiştir (Güney, 2007). Maslow' a göre insanların birtakım ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçların bazıları diğerlerine göre daha önceliklidir ve bir basamaktaki ihtiyaçlar giderilmeden diğer basamaklara geçilemez. İnsanlar basamaklardaki ihtiyaçlarını sırayla tatmin etme gereği duyarlar ve bu tatmin oluşu

yaşayabilmek için motive olurlar. Bu sebeple Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisi önemli motivasyon kuramlarından birini oluşturur.

Hiyerarşide beş temel ihtiyaç ve bu ihtiyaçların alt ihtiyaçları bulunmaktadır. Şekil 2.2 hiyerarşide yer alan beş temel ihtiyacı göstermektedir.



Şekil 2.2. Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Kaynak: Şeker, 2014).

Hiyerarşide yer alan beş temel ihtiyacın kapsamı aşağıda özetlenmiştir (Maslow, 1943):

Fizyolojik İhtiyaçlar: İnsanın en temel ihtiyaçlarıdır. Büyük çoğunluğu yaşamsaldır. Yemek yeme ihtiyacı, su içme ihtiyacı, boşaltım ihtiyacı, cinsel ihtiyaçlar, vb. fizyolojik ihtiyaçlar arasında yer alır. Birey bu ihtiyaçları kendine göre asgari düzeyde karşılamadan üst basamaklardaki ihtiyaçlarını önemsemez, ihtiyaç olarak görmez. Önce bu basamakta yer alan ihtiyaçlarını gidermeye odaklanır. Örneğin; susuz bir insan tüm enerjisini ve motivasyonunu su içmeye yönlendirir. Bu ihtiyaç karşılandıktan sonra ise motive edici bir gücü kalmaz. Yeni ihtiyaçlar fark edilir ve bu ihtiyaçları gidermeye yönelik motivasyon oluşturulur.

Güvenlik İhtiyacı: Fizyolojik ihtiyaçların belirli bir düzeyde karşılanmasından sonra birey için güvenlik ihtiyacı önem taşımaya başlar. Güvenlik ihtiyacının içinde bireyin kendini

koruması, huzurlu hissetmesi, korku ya da endişe duymaması, karmaşadan ve kaostan kaçınması gibi alt ihtiyaçlar bulunur. Bireyler genellikle belirli bir devlet sisteminde yaşadıkları için bu ihtiyaç başlığında yer alan ihtiyaçlar motive edici bir özellik taşımayabilir. Ancak savaş, kaotik bir durum, doğal afet, bireyin bazı psikolojik rahatsızlıklara sahip olması (şizofreni gibi), salgın hastalıklar gibi koşullarda motive edici özellik taşır ve birey güvenliğini sağlayabilmek için içinde bulunduğu duruma göre eyleme geçer.

Sevgi ve Ait Olma İhtiyacı: Fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyacının göreceli olarak karşılanmasının ardından bir üst basamak olan sevme, sevilme ve ait hissetme ihtiyaçları yoğun olarak ortaya çıkar. Bir arkadaş, sevgili, eş, çocuk, anne, baba, hayvan v.s. sevme ve onun tarafından sevilme ihtiyacını doyurmak isteyen birey, bunun üzerine güdülenerek davranışlarında bu amaçla çaba gösterir.

Saygınlık ve Değer Görme İhtiyacı: Önceki basamaklar belirli bir düzeyde tatmin edildikten sonra ortaya çıkan ihtiyaçtır. Alt ihtiyaç olarak yeterlilik, başarı gösterme, yüksek bir statüye sahip olma, insanlar tarafından önemsenme, değer görme gibi ihtiyaçlardan oluşur. Birey bu ihtiyacı karşılamak için iyi bir iş, maaş, belirli bir kültür seviyesine sahip olma gibi amaçlara ulaşmak üzere motive olur.

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Birey diğer tüm basamakları göreceli bir şekilde tatmin etmiş olsa bile yetersiz, rahatsız hissedebilir. Yetenekleri, ilgileri doğrultusunda neler yapabiliyor ve yapmak istiyorsa onları yapmaya odaklanmalıdır. Bu ihtiyacı hissetmeye kendini gerçekleştirme ihtiyacı denir. Kişiden kişiye yapılacak olan eylem farklılık gösterir. Birey kendi hedeflerine göre motive olur ve eyleme geçer.

Maslow (1943), son basamağın asla tam olarak tatmin edilemeyeceğini savunur. Çünkü bu basamak sürekli gelişme ve kendini yenileme ihtiyacını barındıran bir basamaktır.

2.1.3.1.2. Alderfer'in ERG Teorisi:

Alderfer'in kuramına göre insanın 3 temel ihtiyacı vardır. Bunlar varoluş, ilişki kurma, gelişme ihtiyaçlarıdır ve teori bu ihtiyaçların birleşmesiyle oluşmuştur. Alderfer, Maslow' un kuramını sadeleştirmeye çalışmıştır ve Maslow' un kuramını çok gerçekçi bulmamaktadır (Koçel, 2014). Aşağıda belirtilen üç temel ihtiyacın açıklamalarına yer verilmiştir:

Var olma ihtiyaçları: Maslow' un fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyacı basamaklarına karşılık gelir. En temel ihtiyaçları içerisinde bulundurur. İnsanın varoluşunu sürdürmesi için

gerekli olabilecek yeme, içme, uyku, dinlenme, güvenlik gibi ihtiyaçlardır (Yang, Hwang ve Chen, 2011; Çetinkanat, 2000).

İlişki kurma ihtiyaçları: Maslow' un sevgi ve ait olma, saygınlık ve değer görme basamaklarına karşılık gelir. İnsan sosyal bir varlıktır. Kişilerarası ilişkilere ve bunları geliştirmeye ihtiyaç duyar. İnsanlarla sağlıklı ilişkiler ve iletişim kurma, sevilme, saygı görme, desteklenme gibi ihtiyaçları barındırır. Bu ihtiyaçları karşılamada araç genellikle aile, eş, sevgili ve arkadaşlardır (Çetinkanat, 2000).

Gelişme İhtiyaçları: Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisinde kendini gerçekleştirme basamağına karşılık gelir. Benlik saygısı ve benlik ihtiyaçlarını içerir. Üretken olmak, başarmak, kontrol etmek, özerk olmak, kendini bazı alanlarda yetkin hissetmek, kendini gerçekleştirmeye çalışmak gibi ihtiyaçları içerir (Yang vd., 2011).

Alderfer' in ERG kuramı, Maslow' un kuramına göre basamaklar açısından daha geçişlidir. Aynı anda birçok basamaktaki ihtiyaç karşılanabilir. Sadece Maslow'un kendini gerçekleştirme basamağı gibi gelişme basamağı da doyuma ulaşmaz. Tatmin edildikçe yeni doyumsuzluklarla ortaya çıkar (Şimşek ve Çelik, 2013).



Şekil 2.3. Alderfer' in ERG Teorisi Temel İhtiyaçları (Kaynak: Koçel, 2014).

2.1.3.1.3. Herzberg' in Çift Faktör Kuramı

Herzberg de Maslow ve Alderfer gibi ihtiyaçların motivasyon üzerinde büyük önemi olduğunu savunur. Yaptığı bilimsel araştırmalar sonucu iki faktör belirlemiştir: Dışsal (hijyen) faktörler, içsel (motive edici) faktörler. Bu faktörler şöyle açıklanabilir (Adair, 2006):

Dışsal (hijyen) faktörler: Sonuç olarak ortaya çıkan faktörlerdir. Maaş, çalışılan koşullar, iş yeri iklimi, yöneticilerin demokratikliği gibi unsurlarla ilgilidir. Herzberg'e göre bu faktörler karşılanmadığında tatminsizliğe, huzursuzluğa neden olur, ancak karşılandığında tatmine ulaşmayı sağlamaz.

İçsel (motive edici) faktörler: Başarı duygusu, işe ait hissetme, sorumluluk alma, işine katkıda bulunma, kişisel gelişim gibi unsurları içerir. Bireyler bu ihtiyaçlarını karşılarsa motive olurlar.

Bu kuramın araştırma süreci çalışanlar üzerine yapılmıştır. Bu sebeple daha çok çalışma alanları, iş hayatı bağlamında motive edicilik üzerine bir kuram olduğu söylenebilir.

2.1.3.1.4. Başarma İhtiyacı Teorisi

David C. McClelland tarafından ortaya atılmış olan kuram 3 ihtiyaç üzerine odaklanır**.** Bunlar; başarı, güç ve yakın ilişki ihtiyacıdır.

Başarı ihtiyacı: Hayatta karşılaşılan engellerin üstesinden gelebilme, zorluklara karşı çabalama, hedeflenen şeye ulaşma isteğidir. Yüksek düzeyde başarma motivasyonuna sahip bireylerin bazı ortak özellikleri vardır:

- Başarılı olduklarında tatmin olma hissini yoğun bir şekilde yaşarlar.
- Zihinleri, hayat planlamaları genellikle hedefleri doğrultusundadır.
- Olasılık hesabı yaparak riskin derecesini değerlendirerek mantıklı riskler alırlar.
- Sorumluluk almaktan çekinmezler, hedefe ulaşmak için kararlı bir duruş sergilerler (McClelland ve Burnham, 2003).

Güç ihtiyacı: Çevredeki olayları, durumları, insanları kontrol etme isteği olarak tanımlanabilir (Mcclelland ve Burnham, 2003).

Yakın ilişki ihtiyacı: İnsanın sosyal bir varlık olması, hayatını yalnız başına sürdüremeyen bir yapıda olmasından dolayı ortaya atılmış bir ihtiyaçtır. Sevme, sevilme, ait hissetme, iyi insan ilişkileri kurmak istemek yakın ilişki ihtiyacının bileşenleri olarak kabul edilebilir (Can,1985).

2.1.3.2. Süreç Teorileri

2.1.3.2.1. Vroom' un Beklenti Teorisi

Vroom' un teorisine göre, bir bireyin bir davranışı yapmaya motive olması için o davranışın istenen amaca ulaştıracağına inanması gereklidir. Başka bir deyimle bireyin o davranıştan beklentisinin olmasıdır. Bu teoride 3 temel kavram yer almaktadır (Koçel, 2014):

Valans: Bireyin amacına verdiği önem olarak tanımlanabilir. Birey amaca ulaşmak istiyorsa pozitif (+) valanstan, istemiyorsa negatif (-) valanstan bahsedilebilir. Amaca karşı kayıtsız bir tutumu var ise valans nötrdür (0). Bireyin valansı ne kadar yüksekse çabası da o kadar fazla olur.

Beklenti: Bireyin amaca yönelik davranışlarının onu amaca ulaştıracağına yönelik inancıdır. Eğer amaca ulaşacağına inanıyorsa beklenti şiddeti 1, ne yaparsa yapsın ulaşamayacağına inanıyorsa beklenti şiddeti 0' dır. Dolayısıyla beklenti 1 ile 0 arasında ifade edilebilir.

Araçsallık: Bireyin amaca yönelik davranışlarının birinci kademe sonuçlarının, ikinci kademe sonuçlara ulaştıracağına yönelik inancıdır. Örneğin; maaşın yatması birinci kademe bir sonuçtur, ikinci kademe sonuç ise aileye daha iyi imkanlar sağlayabilme, statünün artması gibi sonuçlardır. Sonuç olarak maaş bir araçtır tek başına bir anlam ifade etmemektedir.

2.1.3.2.2. Geliştirilmiş Beklenti Teorisi

Porter ve Lawler tarafından Vroom' un kuramına dayanarak geliştirilmiştir. Birey sarf edeceği çaba sayesinde amaca ulaşıp, doyum sağlayabileceğine inanıyorsa çaba göstermek için motive olacaktır. Ancak Porter ve Lawler' a göre, bireyin sarf ettiği çaba her zaman yüksek performansı getirmeyebilir. Performansın yüksek olmasında çabaya ek olarak yetenek, karakter, yeterli bilgiye sahip olma gibi farklı değişkenlerin de etkili olduğunu savunmuşlardır (Omırtay, 2009). Porter ve Lawler, herkesin kendi performansı ile diğerlerinin performansını karşılaştırdığını ve kendisinin ödülü ne derece hak ettiği hakkında bir fikre sahip olduğunu söyler. Eğer birey performansı sonucu beklediği ödülden az bir ödül alırsa doyuma ulaşamaz ve valans, beklenti değişir. Böylelikle motive olma süreci yeniden yapılanır (Koçel, 2014).

2.1.3.2.3. Eşitlik Teorisi

Stacy J. Adams tarafından ortaya konulmuş bir teoridir. Diğer adı ödül adaleti kuramıdır. Birey bulunduğu ortamda kendi aldığı ödül ve diğerlerinin ödülünü, kendi sarf ettiği çaba ve

diğerlerinin çabasını karşılaştırır ve adaletsizlik algılarsa kendine göre adaleti sağlamaya çalışır ve genel olarak yaptığı şey daha az çaba harcamak olur. Buna ek olarak ödülünün derecesini yükseltmeye çalışabilir. Adams, ödülde bireyler arası adalet olmasının motivasyon açısından çok önemli olduğunu savunur (Eren, 2004; Koçel, 2014)

2.1.4. Motivasyonel Kararlılık

Daha çok eğitim psikolojisi ve örgüt psikolojisi alanlarında kullanılan motivasyonel kararlılık kavramı faydalı bir kişilik özelliği olarak; akademik eğitim süreçlerini bitirmek, uzun soluklu sınavlara hazırlanmak gibi uzun vadeli amaçlar da dahil olmak üzere kaynakları akademik başarıya ve hedeflere yönlendirebilen, olaya ve duruma göre uyarlanabilir bir özellik olarak tanımlanmaktadır (Constantin, Holman ve Hojbota, 2011). Daha spesifik olarak motivasyonel kararlılık, bireylerin belirli amaçlara ulaşabilmek için karşılarına çıkan engellere rağmen, çabalarını ve enerjilerini sarf etmede süreklilik göstermeleri olarak tanımlanabilir (Bostan, Ticu, Vrabie, Stanciu, ve Andronic, 2021). Alan yazında yer alan kaynaklara göre motivasyonel kararlılığın üç boyutu bulunmaktadır. Bunlar uzun vadeli hedefleri takip etme, mevcut hedefleri takip etme ve ulaşılamayan hedefleri yinelemedir (Constantin vd., 2011).

Alan yazında motivasyon ve kararlılık kavramlarıyla ilgili pek çok çalışmaya rastlanabilir. Ancak motivasyonel kararlılık kavramıyla ilgili araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Motivasyon bir işte başarılı olmada çok önemli bir faktördür. Özsoy (2005)'a göre ise motivasyonel kararlılık ise başarıya ulaşma sürecinde motivasyondan daha önemlidir, çünkü motivasyonel kararlılık sabit bir döngüdeki motivasyonu ifade eder**.**

Motivasyonun çok daha geniş bir kavram olması, motivasyonel kararlılığın başarı üzerinde daha etkili bir değişken olması ve yapılan araştırma sayısının sınırlı olması sebebiyle bu çalışma için motivasyonel kararlılık kavramının incelenmesi daha uygun görülmüştür.

2.2. Gelecek Zaman Perspektifi

2.2.1.Gelecek Zaman Perspektifi Nedir?

Lens ve Tsuzuki (2007), gelecek zaman perspektifini "bireyin yakın veya uzak geleceğinde ulaşmak istediği hedeflerin şimdiki zamandaki davranışları üzerinde etkisi" olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre ise, gelecek zaman perspektifi bireylerin gelecekteki olayları tahmin etme, onlara değer verme ve bu olaylarla mantıklı bir etkileşim kurma yeteneğidir (Nurmi, 1991). İnsanların bir kısmı gelecek, bir kısmı geçmiş, bir kısmı ise şimdiye odaklıdır. Gelecek odaklı bireylerin bugün yaptıkları davranışlar, geleceklerini şekillendirmeye yardımcı olur (Lens, Paixao, Herrera ve Grobler, 2012).

2.2.2.Gelecek Zaman Perspektifi ile İlgili Teoriler

2.2.2.1.Zimbardo ve Boyd' un Zaman Perspektifi Teorisi

İnsan ve zaman arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Bireylerin geçmiş, gelecek ve şimdiki zamana yönelik algıları duygu, düşünce ve davranışlarını etkilemektedir (Zimbardo ve Boyd, 1999). Zimbardo ve Boyd, bu teoride 7 farklı zaman perspektifinden bahseder. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Zimbardo ve Boyd, 2018):

1. Geçmiş-olumlu zaman perspektifi: Bu perspektifte geçmişte yaşanan olumlu olayları hatırlamanın yanı sıra olumsuz olaylardaki olumlu yanlara odaklanma, geçmiş anılara olumlu bir düşünce tarzıyla yaklaşmak vardır. Bu insanlar geçmişi olumlu algıladıkları için geçmişe özlem duyarlar. Genel olarak pozitif, iyimser insanlardır.
2. Geçmiş-olumsuz zaman perspektifi: Bu perspektife sahip bireyler ise geçmişte yaşanmış olumsuz olaylara odaklanma, olumlu olayların da olumsuz yanlarına odaklanma eğilimi gösterirler. Daha çok negatif, depresif ve kaygılı kişilik özellikleri gösterirler.
3. Şimdi-hazcı zaman perspektifi: Bu perspektifi sahip bireyler ana odaklanırlar, hedonist bir kişiliğe sahiptirler. Onlara zevk veren şeyleri yapmak isterler ve heyecan duyarlar. Acı verici, onlara sıkıcı gelen şeylerden ise uzak durmayı tercih ederler. Enerjileri oldukça yüksektir, dürtüsel davranışlar sergilerler.
4. Şimdi-kaderci zaman perspektifi: Bu perspektife sahip bireyler ise kendini hayatın içerisinde pasif bir konuma yerleştirirler, sorumluluk almak istemezler. Yaşanılan şeylerin dışsal faktörlerle şekillendiğine inanırlar. Bir amaçları olduğunda bu amaç için çaba sarf etmek yerine kaderin amaçları doğrultusunda şekillenmesini beklerler. Depresif, kaygılı, öz saygıları düşük kişilik özelliklerine sahiptirler.
5. Şimdi-kutsal zaman perspektifi: "Gerçek olan şu an içinde bulunan zamandır" anlayışı vardır. Anda kalma felsefesine dayanır. Şimdi ne geçmişin pişmanlıklarına odaklanma ne de gelecek planlarına hizmet etme aracı değildir. Hazcı ve kaderci zaman perspektiflerinden ayrı bir perspektiftir.
6. Gelecek-zaman perspektifi: Zimbardo ve Boyd'un zaman perspektifi kuramına sonradan dahil ettikleri bir perspektif çeşididir. Bu bireyler başarı odaklı, geleceğe dair planları olan ve bunları yapabileceklerine inanan bireylerdir. Planlı, programlı bir yaşantı tarzları vardır, sorumluluk alırlar, boşa vakit geçirmeyi sevmezler. İradeleri kuvvetlidir, ancak hayattan diğer insanlar kadar keyif alamayabilirler.

7. Transdantal gelecek zaman perspektifi: Bu zaman perspektifi de zaman perspektifi kuramına daha sonra eklenmiştir. Bu insanlar uzak geleceğe, bu dünyanın ötesine odaklıdırlar. Daha çok ölümden sonrasıyla ilgilenirler ve yaşamlarını cennet cehennem kavramlarına göre şekillendirirler. Bu perspektife sahip bireylerin irade gücü yüksek, kaygı düzeyleri düşük, hayattan haz alma oranları da yine düşük olarak tespit edilmiştir.

2.3. Genel Öz-Yeterlik İnancı

2.3.1. Genel Öz-Yeterlik İnancı Nedir?

Öz-yeterlik inancı kavramı ilk kez Albert Bandura tarafından ortaya atılmış bir kavramdır. Bandura, Sosyal -Bilişsel Kuramında yer verdiği bu kavramı bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli eylemleri planlayıp, başarılı olacak şekilde yapma kapasitesi hakkında kendine yönelik inancı olarak tanımlamıştır (Bandura,1998). Öz-yeterlik inancı bireyin bir şeyi başarabileceğine duyduğu inanç olarak da tanımlanabilir. Yeterli beceriye sahip bir bireyin eğer öz-yeterliliğine dair inancı düşükse yapmak istediği eylemi başarıyla sonlandıramayabilir hatta eyleme geçmekte bile çekince duyabilir. Alan yazında birçok farklı öz-yeterlik tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlardan birinde öz-yeterlik, bireyin bir eylemi gerçekleştirmesi amacıyla gerekli becerileri planlaması ve o eylem üzerinde başarılı olacağına yönelik kendisine duyduğu inanç olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Gürcan (2005) ise, öz-yeterlik kavramını bireylerin becerilerine ait bir etken değil, bireylerin becerilerini ne derece kullanıp başarılı olabileceklerine dair inançları şeklinde tanımlamıştır. Schunk (1991)'e göre öz-yeterlik, bireyin sahip olduğu ve zor durumlarda kullanabileceği duygusal performansını kontrol altında tutabilme kabiliyetidir. Yine bir başka tanımda öz-yeterlik inancı, bireylerin planlanmış performans şekillerine ulaşmak için gereken faaliyetleri düzenleyip uygulayabilme kapasitelerine yönelik algıları olarak ele alınmıştır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003).

2.3.2.Sosyal-Bilişsel Teori

"Sosyal Öğrenme Kuramı" Bandura tarafından geliştirilmiş olup genellikle eğitim ve psikoloji alanında yer alan bir kuramdır. Kuramın temelinde öğrenmenin, gözlem ve modellerin yapmış olduğu davranışların model alınmasıyla gerçekleştiği savunulur (Bandura, 1977). Kuram üzerinde çalışmalarını sürdüren Bandura öğrenmelerimizde bilişsel süreçlerin de öneminin büyük olduğunu düşünmüş ve 1986'da yayınladığı "Düşünce ve Eylemlerin Sosyal Temelleri" kitabından sonra teori "Sosyal- Bilişsel Teori" ismini almıştır.

Bandura kuramında bireyin bir şeyi öğrenebilmesinin kendi yaşantılarına ek olarak başkalarının yaşantılarını gözlemlemesi ve model almasıyla da gerçekleşebileceğini savunur.

Model alınan kişinin bazı özelliklere sahip olması gerekir ve bu özellikler model alınma ihtimalini yükseltir. Bu özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Model ve model alınan bireyin yaş, cinsiyet gibi faktörler açısından benzer olması
- Modelin yüksek statü ve saygınlık sahibi olması
- Modelin ve model alan bireyin birçok benzerliğinin bulunması
- Modelin davranışının ödüllendirilmesi ve cezalandırılmaması

Model alanın öz-düzenleme, öz-yeterlik, zihinsel gelişim v.b. alanlardaki kapasitelerinin yeterli olmasının da model alma (öğrenme) sürecinde önemli olduğu belirtilmektedir (Yıldız, 2015).

2.3.2.1. Sosyal Bilişsel Teoride Öz-Yeterlik İnancı

Sosyal Bilişsel Teori'nin dayandığı bazı temel ilkeler vardır. Bunlardan biri öz-yeterlik inancıdır. Bireyin bir öğrenmeyi (davranışı) ortaya koyma sürecinde öz-yeterlik algısının önemi büyüktür. Yapılan bir araştırmanın bulguları, olumlu öz-yeterlik algısına sahip olan bireylerin yüksek hedeflere sahip olduklarını ve bu hedeflere ulaşabilmek için yoğun çaba sarf ettiklerini ortaya koymuştur (Doğan, Beyaztaş ve Koçak, 2012).

2.3.3.Genel Öz-Yeterlik İnancının Kaynakları

Bandura (1997), öz-yeterlik inancının gelişmesinde etkili olan kaynakları bireyin kendi (yaşantısal) deneyimleri, modellerin sağladığı dolaylı deneyimler, sözel ikna, bireyin duygusal ve psikolojik durumu olarak sınıflandırmıştır. Bu kaynaklar şu şekilde açıklanabilir:

Bireyin kendi (yaşantısal) deneyimleri: Bireyin bir davranışı gerçekleştirmeden öncesine ait eski deneyimleri ve başarılarıdır. Birey için bir davranışa yönelik öz-yeterlik inancının yüksek olmasında en özgün ve önemli kaynaktır. Bireyin bir davranışı başarıyla gerçekleştirebilmesinde en önemli etkenlerden biri gerçekleştirebileceğine yönelik inancıdır ve önceki olumlu deneyimleri bu inancı olumlu yönde pekiştirir.

Modellerin sağladığı dolaylı deneyimler: Dolaylı deneyim; modelin bir davranışı, öğrenmeyi başarıyla sonuçlandırmasının gözlemci tarafından gözlemlenmesiyle oluşur. Bandura (1997)'ya göre, bireyin gözlemlediği model bireye ne kadar benzerse, dolaylı yoldan edinilen bu deneyimlerin, bireyin öz-yeterlik inancına etkisi o kadar fazla olur.

Sözel ikna: Bireyin bir davranışı gerçekleştirmeden önce sözel ikna ve olumlu telkinlerle desteklenmesi onun başarılı olabilecek yetenek ve becerinin kendisinde bulunduğuna dair

inancını artırır. Sözel olarak teşvik edilen birey daha çok güdülenerek gayret içinde olur (Bandura, 1995).

Bireyin duygusal ve psikolojik durumu: Bir bireyin duygusal ve psikolojik durumunun iyi olması öz-yeterlik inancını belirli oranda etkileyebilir. Bandura (1982) depresyon, anksiyete gibi olumsuz duygu duruma sahip birinin öz-yeterlik inancı geliştirmesinin imkânsız olmadığını, ancak duygusal ve psikolojik durumunun sağlıklı olmasının öz-yeterlik inancını geliştirme sürecini kolaylaştırdığını savunur. Sonuç olarak, bireyler zorlu durumlarda kaygıyı, depresyonu ve çeşitli olumsuz psikolojik ve duygusal durumları doğru yönetebilirlerse öz-yeterliklerini de geliştirebilirler.

2.3.4.Genel Öz-Yeterlik İnancının Gelişmesinde Etkili Olan Süreçler

Öz-yeterlik inancının gelişmesinde etkili olan dört temel aşama vardır. Bunlar (Bandura,1995):

Bilişsel Süreç: Bireyin becerilerine yönelik inançları ve düşünceleri bir eylemde başarılı olabilmeleri üzerinde önemli bir etkendir. Bir davranışta bulunduğunda başarılı olacağına inanan bir bireyin yeterlik algısı ve başarabileceğine olan inancı artar.

Motivasyonel Süreç: Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin bir davranışa harcayacağı çaba ve başarabileceğine yönelik inancı da yüksek olur ve bu sayede motivasyonu artar. Motivasyonu yüksek, amaçladığı davranışı başarabileceğini düşünen bir bireyde ise öz-yeterlik inancı gelişir.

Duygusal Süreç: Bireyin bir davranışının sonucunda olumlu duygular (sevinç, mutluluk v.b.) hissetmesi öz-yeterlik algısının yükselmesine neden olan etmenlerdendir. Bireyin bir davranışının sonucunda olumsuz duygular hissetmesi ise öz-yeterlik algısının düşmesine neden olur.

Seçici Süreç: İnsan hayatta sürekli seçimler yapar ve bu seçimlerinin sonuçları hayatına etki eder. İnsanlar seçim yaparken genellikle öz-yeterlik algılarında yapabileceklerini düşündükleri davranışları seçer, öz-yeterlik algılarında yapamayacaklarını düşündükleri seçimlerden ise kaçınırlar.

2.4.Araştırma Değişkenleri ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde araştırma değişkenleriyle ilgili yurtdışında ve ülkemizde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1.Motivasyon ve Motivasyonel Kararlıkla İlgili Çalışmalar

2.4.1.1.Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

Kendi kendine öğrenme müdahalesi sırasında ergen erkek ve kızlar üzerinde ihtiyaç tatmini ve motivasyonun incelendiği bir araştırma yapılmıştır. Araştırma 754 ergenle gerçekleştirilmiş ve ergenlerin ihtiyaçlarının tatminini ile daha yüksek akademik motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Schweder ve Raufelder, 2021).

Belçikalı ilkokul çocuklarında üst biliş ve motivasyonun matematik performansını yordayıcılığı üzerine yapılan bir araştırmada, zayıf matematik performansı sergileyenlerin içsel olarak daha az motive oldukları ve üst bilişsel olarak daha az doğru tahminde bulundukları gözlemlenmiştir (Desoete, Baten, Vercaemst, De Busschere, Baudonck ve Vanhaeke, 2019).

Bir başka araştırmada öğrencilerin içsel motivasyonu ile İngilizce final sınav sonuçları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya katılanlar Teknoloji ve İktisat Fakültesi'nde okuyan 200 öğrencidir ve 1500 öğrenciden rastgele örnekleme yoluyla seçilmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin içsel motivasyonlarının demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği; içsel motivasyonları ile genel motivasyonları arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (Do Quyen, 2020).

Moneta ve Spada (2009) tarafından yapılan bir çalışmada akademik sınav hazırlığı sırasında içsel ve dışsal motivasyon özellikleri ile ders çalışma yaklaşımları arasındaki ilişkide başa çıkmanın aracı rolü incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinden oluşan bir örneklemde gerçekleştirilen çalışmada, yapısal eşitlik modellemesi ile içsel motivasyonun doğrudan ve dolaylı olarak ders çalışmayı derin ve stratejik bir yaklaşımla teşvik ettiği tespit edilirken, başa çıkma yaklaşımının aracı rolü sayesinde de ders çalışmaya karşı yüzeysel bir yaklaşımı doğrudan ve dolaylı olarak engellediği sonucuna varılmıştır.

2.4.1.2.Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar

Akademik kontrol odağı ve motivasyonel kararlılık arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada yapısal eşitlik modellemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, iç akademik kontrol odağına sahip olan öğrencilerin motivasyonel kararlılıklarının daha yüksek olduğunu, dış akademik kontrol odağına sahip öğrencilerin ise daha fazla kararsızlık yaşadıklarını göstermiştir (Sarıçam, 2015).

İlaç sektöründeki yöneticilerin bireysel yenilikçilik algılarının ve motivasyonel kararlılıklarının iş performansı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan başka bir araştırmada, yöneticilerin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'nin alt boyutlarından deneyime açık olma ve fikir

önderliği alt boyutlarının yöneticilerin performansları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu, değişime direnç alt boyutunun ise performans üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yöneticilerin motivasyonel kararlılıklarının da iş performanslarını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir (Tarhan, 2018).

Ekinci ve Hamarta (2020) tarafından yapılan bir araştırmada azim eğitim programının etkililiği sınanmıştır. Azim eğitimi programı uygulanan deney grubunun azim ve motivasyonel kararlılık düzeyleri anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Azim eğitim programı uygulanmasından sonra azim ve motivasyonel kararlılık için yapılan son test ve izleme testi sonuçları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuç olarak, uygulanan azim eğitimi programının öğrencilerin motivasyonel kararlılıkları üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

Bir başka araştırmada ise beden eğitimi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerde akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini beden eğitimi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 202 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyonları ve akademik öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur (Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014).

Eymur ve Geban (2011) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise kimya öğretmeni adaylarının motivasyonları ile akademik başarı seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular; akademik başarı ile iki içsel motivasyon (bilme ve uyarım yaşama) arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

2.4.2.Gelecek Zaman Perspektifiyle İlgili Yapılmış Çalışmalar

2.4.2.1.Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

Shell ve Husman (2001) üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada akademik başarı ile gelecek zaman perspektifi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için önceki dönemlere ait ders notlarını kabul etmişlerdir. Gelecek zaman perspektifi için ise geliştirdikleri gelecek zaman perspektifi ölçeğini kullanmışlardır. Araştırma için yapılan analizler sonucunda üniversite öğrencilerinin gelecek zaman perspektifi ve akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Yapılan bir başka çalışmada gelecek zaman perspektifinin sosyal motivasyonla ne derece ilişkisi olduğu araştırılmış, 20 ve 90 yaş aralığında 480 kişi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada daha büyük yaş gruplarının gelecek zaman perspektiflerini daha sınırlı olarak değerlendirdikleri ve hedeflerinin daha çok duygusal hedefler olduğu tespit edilmiştir.

Geleceklerini açık uçlu olarak algılayan bireyler araçsal veya bilgi ile ilgili hedeflere öncelik vermiştir. Ayrıca sosyal ilişkilerin ve bunlarla ilişkili öznel deneyimlerin öz düzenlemesinde gelecek zaman algısının etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Lang ve Carstensen, 2002).

Bir başka araştırmada kariyer kararı vermede gelecek zaman perspektifinin rolü araştırılmıştır. Üniversite öğrencilerinden oluşan bir örneklemde gelecek yönelimi, kariyer kararı verme öz-yeterliği ve kariyer kararsızlığının yapısal ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak psikologların, danışmanların ve öğretmenlerin üniversite öğrencilerinin kariyer gelişiminde gelecek zaman perspektifinin rolünü dikkate almaları gerektiği belirtilmiştir (Walker ve Tracey, 2012).

Gjesme (1983) tarafından yapılmış olan bir çalışmada ise, çocukların gelecek zaman perspektifinin oluşmasında cinsiyetin, motivasyonun ve farklı diğer etmenlerin rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda kızların gelecek zaman perspektiflerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Arzularını erteleme, iradeli olma açısından yüksek puana sahip olan çocukların gelecek zaman perspektiflerinin de yüksek olduğu bulunmuştur.

Coudin ve Lima (2011) yaptıkları bir araştırmada, gelecek zaman perspektifinin sosyal hedeflerle ne ölçüde ilişkili olduğunu araştırmak için 23 ülkeden temsili bir yetişkin örnekleminde sosyo-duygusal seçicilik teorisini test etmişlerdir. Araştırma sonucunda, gelecek zaman perspektifi açık uçlu olduğunda öznel iyi oluşun arttığı, depresyonun düştüğü, motivasyon ve sosyal hedefler arasındaki uyumun da arttığı bulunmuştur. Sınırlı gelecek zaman perspektifine sahip olmak da daha düşük öznel iyi oluş ve daha yüksek depresyon ile ilişkilidir.

Öğrencilerde gelecek zaman perspektifi ve öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka araştırmada, öz-yeterlik inancı ile gelecek zaman perspektifi arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar ayrıca, öz-yeterliğin şimdiki kaderci ve olumsuz geçmiş zaman perspektifi ile anlamlı ve negatif yönde bir ilişkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına dayalı olarak, öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin gelecek zaman perspektiflerinin daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır (Zebardast, Besharat ve Hghighatgoo, 2011).

2.4.2.2.Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar

Avcı ve Erden (2013) yaptıkları bir araştırmada gelecek zaman perspektifi ve akademik alandaki istekleri ertelemenin öğretmen adaylarının meslek derslerindeki başarıları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma örneklemini Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

4. Sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının meslek derslerindeki başarılarında gelecek zaman perspektifi değer alt boyutunun etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gelecek zaman perspektifi ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bir araştırmada örneklemi Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, akademik erteleme davranışı ile gelecek zaman perspektifi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Aktaş, 2021).

Bir başka araştırmada Türkiye' deki üniversite ve ortaöğretime geçiş sınavına hazırlanan farklı ergenlik dönemindeki öğrencilerde gelecek zaman perspektifi ve durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin yüksek ve düşük olduğu durumlarda gelecek zaman perspektiflerinde anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır (Atasoy, 2012).

Yapılan bir başka çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin gelecek zaman perspektiflerinin İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde etkilediği, ancak derse yönelik tutumlarını aynı şekilde etkilemediği tespit edilmiştir (Özçetin, 2010).

Kaya (2014) tarafından yapılmış olan bir araştırmada ise üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin yordayıcısı olarak yalnızlık ve gelecek zaman algılarının rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelinde yapılmış olup örneklemini Karadeniz bölgesinde bir üniversitenin öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada, öğrencilerin gelecek zaman algılarının yaşam doyum düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.3.Genel Öz-Yeterlik İnancı ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

2.4.3.1.Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

Azizli, Atkinson, Baughman ve Giammarco (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada genel öz-yeterlik inancı, geleceği planlama ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu araştırmada örneklem, yaşları 16 ile 31 arasında değişen 242 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılar Yeni Genel Öz-Yeterlik Ölçeği (NGSES), Sürekli Planlama Ölçeği (CPS), Gelecekteki Sonuçları Düşünme Ölçeği (CFCS) ve Yaşamdan Memnuniyet Ölçeği'ni (SWLS) doldurarak veri toplama sürecine katkı sağlamışlardır. Araştırmanın sonucunda tüm değişkenlerin önemli ölçüde birbiriyle ilişkili olduğu, genel öz-yeterlik inancının yaşam doyumu ile en güçlü şekilde ilişkili olduğu, onu gelecekteki sonuçları düşünme ve sürekli planlamanın takip ettiği ortaya konmuştur.

Bir diğer araştırmada, üç farklı öz-yeterlik düzeyinde (genel, akademik ve kursa özgü) cinsiyet rolü grubu farklılıklarını (androjen, erkeksi, kadınsı ve farklılaşmamış) incelemek amaçlanmıştır. Lisans öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda erkeksi ve androjen cinsiyet rolüne sahip bireylerin kadınsı ve farklılaşmamış cinsiyet rolüne sahip bireylere göre genel, akademik ve kursa özgü öz-yeterlik ortalamalarının önemli ölçüde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Choi, 2004).

Üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluş, kontrol odağı ve genel öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkilerin incelendiği bir başka araştırmanın sonuçları içsel kontrol odağı ve yüksek düzeyde genel öz-yeterlik inancı ile öznel iyi oluşa ilişkin yüksek puanların ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulguya göre, içsel kontrol odağı ve genel öz-yeterlik düzeyindeki bir gelişmenin öznel iyi oluşu artırabileceği söylenebilir (Dave, Tripathi, Singh ve Udainiya, 2011).

Yapılan bir başka araştırmada, ergenlerin içsel ve dışsal akademik motivasyonunu yordayan çeşitli faktörler (kişilik, öz-yeterlik inancı, demografik özellikler v.s.) incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öz-yeterlik inancı ve kişilik (özellikle vicdanlılık) içsel motivasyonun önemli bir yordayıcısıdır. Sadece öz-yeterlik inancı dışsal motivasyonun önemli bir yordayıcısı olarak bulunurken; öz-yeterlik inancı ve kişiliğin, içsel motivasyon üzerinde dışsal motivasyona göre daha fazla yordayıcı güce sahip olduğu tespit edilmiştir (McGeown vd., 2014).

2.4.3.2.Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar

Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları alt boyutlarının genel öz-yeterlik inancı, yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelendiği bir araştırmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinden 526 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Elde edilen bulgulara göre, algılanan akademik başarı düzeyi arttıkça üniversite öğrencilerinde genel öz-yeterlik inancı da artmaktadır. (Aydıner, 2011).

Bir başka araştırmada öğretmen adaylarının aile katılımı dersi alıp almamasının aile katılımına dair öz-yeterlik algıları üzerine etkisi ve aile katılımına dair öz-yeterlik algıları, aile katılımına yönelik kariyer algıları ve genel öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, aile katılımıyla ilgili eğitim alan ve almayan öğretmen adaylarının aile katılımına dair öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır, ancak genel öz-yeterlik algılarının aile katılımına dair öz-yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Alaçam, 2015).

Sporcu öğrencilerin akademik motivasyon ve genel öz-yeterliklerinin incelendiği bir başka araştırma, 303 lisanslı futbolcu öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik güdülenme ve öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öz-yeterliğin cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (Engin, 2019).

Kezer ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan araştırmada ise, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme yönelimleri ile genel öz-yeterlik inancı ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmada örneklemi, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 208 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda umutsuzluk puanları yükseldikçe eleştirel düşünme yönelimi ve genel öz-yeterlik inancından alınan puanların düştüğü bulunurken, eleştirel düşünme yönelimi puanları yükseldikçe genel öz-yeterlik inancı puanlarının da aynı yönde yükseldiği tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre hem umutsuzluk hem de genel öz-yeterlik inancı eleştirel düşünme yönelimini hem ayrı ayrı hem de bir arada yordamaktadırlar.

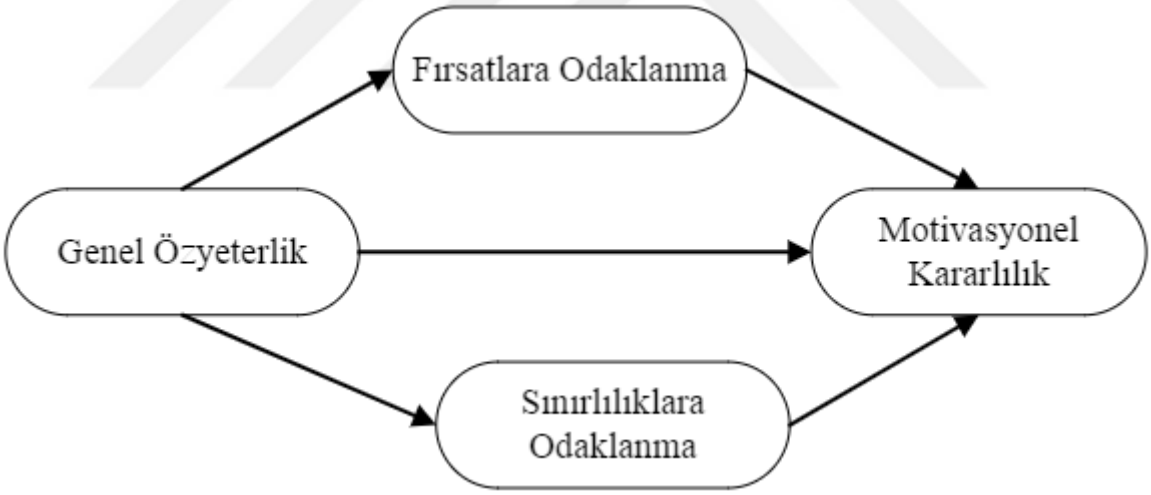
Karataş (2013) yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançları, akademik başarıları, eleştirel düşünme eğilimleri ile öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri ile eleştirel düşünme yönelimi, akademik başarı ortalaması, genel öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Öğretmen adaylarının eleştirel düşüme eğilimleri, akademik başarıları ve genel öz-yeterlik inançları yükseldikçe öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluklarının da yükseleceği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin istatistiksel analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde hazırlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde bir durum ya da olay olduğu gibi betimlenmekte ve bu duruma sebebiyet veren değişkenler arasındaki ilişki, değişkenlerin etkisi ve bu etkilerin dereceleri belirlenmektedir (Kaya, Balay ve Göçen, 2012). Bu araştırmada, genel öz-yeterlik inancı ve motivasyonel kararlılık arasındaki ilişkide gelecek zaman perspektifi alt boyutlarının aracı rolü incelenmiştir. Aracılık etkisini test etmek için çoklu aracılık modelinden yararlanılmıştır. Çoklu aracılık modelleri aracı değişkenin birden fazla olduğu modellerdir (Hayes ve Preacher, 2013). Genel öz-yeterlik inancının bağımsız değişken, gelecek zaman perspektifi alt boyutlarından olan fırsatlara odaklanma ve sınırlılıklara odaklanmanın aracı değişken, motivasyonel kararlılığın ise bağımlı değişken olarak belirlendiği model Şekil 3.1' de görülmektedir.



Şekil 3.1. Genel Öz-Yeterlik İnancı ve Motivasyonel Kararlılık Arasındaki İlişkide Fırsatlara Odaklanma ve Sınırlılıklara Odaklanmanın Aracılık Rolüne İlişkin Önerilen Model

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022 Kamu Personeli Seçme Sınavı'na girecek mezun ve son sınıfta eğitim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya katılacak öğretmen adaylarının belirlenmesinde olasılıksız örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örneklemenin türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin mantığı, daha

önceden belirlenen bazı ölçütleri karşılayan tüm durumları çalışmaya katmak ve gözden geçirmektir (Başaran, 2017). Bu araştırmada 2022 KPSS sınavına öğretmenlik alanlarının herhangi birinden katılım sağlayacak olmak ölçütü oluşturmuştur. Belirlenen ölçütü karşılayan öğretmen adaylarına ulaşma noktasında bu bireylerin hepsini toplu halde bulmak güç olacağından kartopu örnekleme yönteminden de yararlanılmıştır. Erkuş (2013)'un da belirttiği üzere kartopu örnekleme, ilk araştırma grubu veya katılımcıya ulaşıldıktan sonra onlar aracılığıyla yeni katılımcıların bulunduğu bir örnekleme türüdür.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları öncelikle gönüllülük esasına dayalı olarak 382 öğretmen adayına uygulanmıştır. Elde edilen verilerden Kamu Personeli Seçme Sınavı'na girmeyecek olan ya da öğretmenlik alanı dışında olan 16 katılımcı kayıp veri olarak değerlendirme dışında bırakılmış, kalan 366 katılımcıdan ölçek puanlarında uç değerler tespit edilen 6 katılımcı da elendikten sonra 360 katılımcı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının yaş ortalaması $\bar{x}$=25.42, standart sapması ss= 3.11'dir.

Veriler 2022 yılında Kamu Personeli Seçme Sınavı'na girecek öğretmen adaylarından Google formlar aracılığı ile çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Öğretmen adaylarına bireysel olarak veya KPSS'ye hazırlanan bireylerin oluşturduğu gruplar üzerinden sosyal medya ve mail grupları aracılığıyla ulaşılmış, bu katılımcılardan da Google formları sınava girmeye hazırlanan tanıdıkları kişilere ya da gruplara iletmeleri istenmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde değerlerini ortaya koyan betimleyici istatistikler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

		f	**%**
Cinsiyet	Kadın	263	73,10
	Erkek	97	26,90
	Toplam	360	10,00

Tablo 3.1' de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 263'ü (%73,10) kadın, 97'si (%26,90) erkektir.

Tablo 3.2. Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

		f	%
Branş	Yabancı Dil (İngilizce, Arapça)	11	3,10
	Okul Öncesi	36	10,00
	Beden Eğitimi	26	7,20
	Bilişim Teknolojileri	6	1,70
	Coğrafya	14	3,90
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	46	12,80
	Felsefe Grubu	14	3,90
	Matematik	15	4,20
	Psikolojik Danışman (Rehber Öğretmen)	53	14,70
	Güzel Sanatlar (Resim, Müzik)	9	2,50
	Sınıf Öğretmeni	31	8,60
	Sosyal Bilgiler	25	6,90
	Tarih	14	3,90
	Türkçe ve Türk dili ve Edebiyatı	47	13,10
	Fen Bilimleri (Fen Bilgisi, Biyoloji, Kimya)	12	3,30
	Özel Eğitim	1	,30
	Toplam	360	100,00

Tablo 3.2' de görüldüğü gibi, en fazla katılımcı 53 (%14,70) kişi ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık branşından iken en az katılımcı 1 (% ,30) kişi ile Özel Eğitim Öğretmenliği branşında yer almaktadır.

Tablo 3.3. Katılımcıların Herhangi Bir İşte Çalışma Durumuna Göre Dağılımlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

		f	%
Herhangi Bir İşte Çalışma Durumu	Evet	89	26,40
	Hayır	271	73,60
	Toplam	360	100,00

Tablo 3.3'te katılımcıların 89'u (%26,40) çalıştığını ifade ederken, 271 (%73,60) katılımcı herhangi bir işte çalışmadıklarını belirtmiştir.

Tablo 3.4. Katılımcıların Yaptığı İşe Göre Dağılımlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

		f	%
Yapılan İş	Ücretli öğretmenlik	39	43,80
	Özel okulda öğretmenlik	21	23,60
	Diğer	29	32,60
	Toplam	89	100,00

Tablo 3.4' de, çalıştığını ifade eden katılımcıların 39'unun (%43,80) ücretli öğretmen olarak, 21'inin (%23,60) özel okulda öğretmen olarak ve 29'unun da (%32,60) öğretmenlik dışında farklı bir işte çalıştığı görülmektedir.

Tablo 3.5. Katılımcıların Algılanan Gelir Düzeyine Göre Dağılımlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

		f	%
Algılanan Gelir Düzeyi	Alt	91	25,30
	Orta	244	67,80
	Ortanın üstü	25	6,90
	Toplam	360	100,00

Tablo 3.5' te görüldüğü üzere, katılımcıların 91'i (% 25,30) kendilerini alt, 244' ü (%67,80) orta ve 25'i (% 6,90) ortanın üstünde gelir düzeyinde algılamaktadır.

Tablo 3.6. Katılımcıların KPSS'ye Giriş Sayılarına Göre Dağılımlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

		f	%
KPSS'ye Giriş Sayısı	İlk kez	63	17,50
	İkinci kez	122	33,90
	Üçüncü kez	77	21,40
	Dört ve üzeri	98	27,20
	Toplam	360	100,00

Tablo 3.6' da görüldüğü üzere, katılımcılardan 63 kişi (% 17,50) KPSS' ye ilk kez, 122 kişi (%33,90) ikinci kez, 77 kişi (% 21,40) üçüncü kez ve 98 kişi ise (%27,20) dört veya daha fazla kez gireceklerini ifade etmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama sürecinde katılımcılara ait demografik bilgileri edinmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu'ndan yararlanılmıştır. Araştırmada ele alınan değişkenlere ait

ölçümler için Motivasyonel Kararlılık Ölçeği, Genel Öz-Yeterlik Ölçeği ve Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan form katılımcıların cinsiyeti, yaşı, branşı, algıladıkları gelir düzeyi, sınava kaç kez girdiği, çalışıp çalışmama durumu ve çalışıyorsa ne iş yaptığına ilişkin bilgilerin alındığı sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Motivasyonel Kararlılık Ölçeği

Araştırmada motivasyonel kararlılığı ölçmek için Constantin, Holman ve Hojbotă (2011) tarafından geliştirilmiş ve Sarıçam, Akın, Akın ve İlbay (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Motivasyonel Kararlılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen toplam puanın yüksek olması yüksek düzeyde motivasyonel kararlılığa işaret etmektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında, Türkçe ve İngilizce formlar arasında dilsel eşdeğerlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Geçerlik çalışması kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .87, Bartlett Sphericity testi $\chi 2$ değeri 611.798 ($p<.001$, sd= 78) olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında ise ölçeğin orijinal formu ile tutarlı olarak 13 maddeden oluştuğu ve maddelerin üç boyutta (uzun vadeli hedefleri takip, mevcut hedefleri takip, ulaşılamayan hedefleri yineleme) toplandığı tespit edilmiştir (x^2=141.85, sd= 60, RMSEA= .058, CFI=.85, GFI=.95, AGFI=.92, SRMR=.057). Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .30 ile .61 arasında değişmektedir. Ölçek için yapılan uyum geçerliği çalışmasında ise motivasyonel kararlılık ile umut arasında pozitif (r= .34) yönde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise .31 ile .56 arasında değişkenlik göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları ölçeğin bütünü için .69, alt ölçekler için .72, .70 ve .71 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı .66 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Motivasyonel Kararlılık Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna dair kanıt sunmaktadır. Bu araştırmada Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için .81 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği

Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği, bireyin gelecek zamanını nasıl algıladığını değerlendirmek amacıyla Carstensen ve Lang (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 10 maddeden oluşmakta olup 7'li likert formatında (1 = Kesinlikle Yanlış ile 7 = Kesinlikle Doğru arasında) hazırlanmıştır. Türkiye örneklemi için ölçeğin psikometrik özellikleri Soylu ve Özekes (2020) tarafından genç ve yaşlı yetişkinlerde incelenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör

analizi sonucunda ölçeğin sınırlılıklara odaklanma ve fırsatlara odaklanma olmak üzere iki alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir (x^2 =79.416, df= 32, x^2 / df= 2.48CFI= .978TLI= .969 RMSEA=.067). Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .55 ile .84 arasında değişmektedir. Alt boyutlar için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının sırasıyla .85 ve .92, üç hafta ara ile yapılan test tekrar-test güvenirlik katsayılarının ise .75 ve .85 olduğu belirtilmiştir. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sınırlılıklara odaklanma alt boyutu için .81, fırsatlara odaklanma alt boyutu için .90 olarak tespit edilmiştir.

3.3.4. Genel Öz-Yeterlik Ölçeği

Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, Türkçe'ye Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu beşli Likert tipinde olup toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 17-85 arasında değişebilmektedir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi öz-yeterlik düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Türkçeye uyarlama çalışmasında ölçeğin faktör yapısının açımlayıcı faktör analizi ile incelenmesi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan üç faktör belirlenmiştir. Birinci faktörün özdeğeri 4.150 ve açıkladığı varyans %20.2, ikinci faktörün özdeğeri 1.786 ve açıkladığı varyans %11.9 ve üçüncü faktörün özdeğeri 1.114 ve açıkladığı varyans %9.5 olarak tespit edilmiştir. Bu faktörler sırasıyla "Başlama", "Yılmama" ve "Sürdürme Çabası-Israr" olarak adlandırılmıştır. Buna göre üç faktörlü yapı varyansın % 41.47'sini açıklamaktadır. Ölçek toplam puanı için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .83, test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .69 olarak bulunmuştur (Yıldırım ve İlhan, 2010). Bu bulgulara dayanarak ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Bu araştırmada ölçek toplam puanı için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması sürecine başlamadan önce Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden gerekli etik kurul izni alınmıştır. Veriler 2022 yılında Kamu Personeli Seçme Sınavı'na girecek öğretmen adaylarından Google formlar aracılığı ile çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Araştırma sürecinde gönüllülük esas alınmış ve Google formlar, çeşitli iletişim uygulamaları ve sosyal medya aracılığı ile dağıtılmıştır. Katılımcılardan kimlik bilgileri istenmemiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin sadece bilimsel çalışma amacıyla kullanılacağı hakkında gerekli bilgilendirme "Bilgilendirilmiş Onam Formu" aracılığıyla yapılmıştır. Katılımcıların formları doldurma süresi tahmini 10-15 dakika olacak şekilde planlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma için toplanan verileri analiz etmek için SPSS 25 ve SPSS eklentili PROCESS Macro istatistik programları kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların cevapladığı ölçeklerden elde edilen verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Uç değerleri tespit etmek amacıyla katılımcıların ölçek puanlarının standart z puanları hesaplanmış ve ±3 z standart puan aralığının dışında kalan değerler ve Mahalanobis uzaklık değerlerindeki aykırı değerler çıkartılmıştır. Ardından verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek ve kullanılacak istatistiksel testleri belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri gözden geçirilmiştir. Araştırma verilerinin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 3.7.de verilmiştir.

Tablo 3.7. Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Değişkenler	N	x̄	ss	Çarpıklık	Basıklık
Motivasyonel Kararlılık (Toplam)	360	3,59	,63	-0,7	-,35
Uzun Vadeli Hedefleri Takip	360	3,54	,85	-,28	-,42
Mevcut Hedefleri Takip	360	3,74	,84	-,51	-,21
Ulaşılamayan Hedefleri Yineleme	360	3,51	,65	,01	-,01
Gelecek Zaman Perspektifi					
Sınırlılıklara Odaklanma	360	4,83	1,59	-,45	-,58
Fırsatlara Odaklanma	360	4,60	1,42	-,31	-,53
Genel Öz-Yeterlik (Toplam)	360	3,51	,70	-,29	-,36
Başlama	360	3,51	,86	-,56	,08
Yılmama	360	3,55	,77	-,33	-,18
Israr	360	3,42	,78	-,17	-,28

Tablo 3.7' ye göre, araştırmada kullanılan ölçekler ve alt boyutlarından elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 1,5 aralığındadır. Çarpıklık ve basıklık indekslerinin ± 1,5 aralığında yer alması verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Dolayısıyla tablodaki değerler incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Böylelikle verilerin analizinde parametrik istatistiksel yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada regresyon temelli istatistiksel analizler yapılacağından regresyon analizinin temel varsayımları doğrultusunda değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi bulunup bulunmadığını test etmek için Tolerans ve VIF değerleri kontrol edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; tolerans değerlerinin ,711-,820 aralığında, VIF değerlerinin ise 1,219-1,406 aralığında olduğu gözlemlenmiştir. Tolerans değerinin ,20'den daha düşük olması ve VIF değerinin 10'dan yüksek olması bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının bulunduğuna işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu ölçüte göre, araştırmanın değişkenleri için hesaplanan Tolerans ve VIF değerlerinin bağımsız değişkenler arası çoklu bağlantı probleminin olmadığını kanıtlar düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmada öncelikle ele alınan değişkenlere ait betimleyici istatistiki değerler (ortalama ve standart sapma değerleri) hesaplanmıştır. Araştırmanın ana değişkenleri olan motivasyonel kararlılık, genel öz-yeterlik inancı ve gelecek zaman perspektifi arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği ile test edilmiştir. KPSS' ye hazırlanan öğretmen adaylarında öz-yeterlik inancı ile motivasyonel kararlılık arasındaki ilişkide gelecek zaman perspektifinin aracı rolünün sınanmasında regresyon temelli bootstrap analizi kullanılmıştır. Andrew F. Hayes (2018) tarafından geliştirilen bootstrap analizi 5000 örneklemli kalibrasyonla SPSS eklentili PROCESS Macro (Model 4) programında yapılmıştır. Tahminler %95 güven aralığında değerlendirilmiştir. Bootstrap yönteminin Baron ve Kenny (1986) tarafından geliştirilen nedensel adımlar yaklaşımından ve Sobel testinden daha güvenilir ve geçerli sonuçlar verdiği alan yazında araştırmacılar tarafından vurgulamaktadır (Gürbüz ve Bayık, 2021). Bunun yanı sıra bootstrap analizi birden fazla aracı değişkenin tek bir modelde test edebilmesine ve çoklu aracı değişkenlerin etkisinin hem ayrı ayrı hem de eş zamanlı değerlendirebilmesine imkan tanıdığından (Hayes, 2009) aracılık analizlerinde daha fazla tercih edilmektedir.

Katılımcıların motivasyonel kararlılık, gelecek zaman perspektifi ve genel öz-yeterlik inançlarının Kişisel Bilgi Formu'ndaki demografik değişkenlere (cinsiyet, sınava giriş sayısı, herhangi bir işte çalışma durumu, algılanan gelir düzeyi vb.) göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek üzere bağımsız grup t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Denek sayısının 30'un altında olduğu gruplarda parametrik olmayan testlerle de analizler yapılmış ancak herhangi bir farklı sonuç elde edilemediğinden parametrik analizlerin sonuçlarının verilmesi tercih edilmiştir. ANOVA sonrası gruplar arası farklılaşmanın olduğu durumlarda hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için LSD testi yapılmıştır.

Tüm İstatistiksel analizlerde manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda gerçekleştirilen analizlerden elde edilen istatistiksel bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Araştırmanın temel değişkenlerine ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Araştırmanın Temel Değişkenleri Olan Motivasyonel Kararlılık, Gelecek Zaman Perspektifi ve Genel Öz-Yeterlik İnancı Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Min.	Max.	x̄	ss	Sh x̄
Motivasyonel Kararlılık (Toplam)	2.00	5.00	3,59	,63	,033
Uzun Vadeli Hedefleri Takip	1.00	5.00	3,54	,85	,044
Mevcut Hedefleri Takip	1.00	5.00	3,74	,84	,044
Ulaşılamayan Hedefleri Yineleme	1.60	5.00	3,51	,65	,034
Gelecek Zaman Perspektifi					
Sınırlılıklara Odaklanma	1.00	7.00	4,83	1,59	,084
Fırsatlara Odaklanma	1.00	7.00	4,60	1,42	,075
Genel Öz-Yeterlik İnancı (Toplam)	1.29	5.00	3,51	,70	,036
Başlama	1.00	5.00	3,51	,86	,045
Yılmama	1.20	5.00	3,55	,77	,040
Israr	1.33	5.00	3,42	,78	,041

Tablo 4.1'de Genel Öz-Yeterlik Ölçeği, Motivasyonel Kararlılık Ölçeği, Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği ve alt boyut puanlarına ait ortalama, standart sapma, standart hata, minimum ve maximum değerleri yer almaktadır. Tablo 4.1'e göre, öğretmen adaylarının uzun vadeli hedefleri takip alt boyutu puan ortalamasının x̄=3,54, standart sapmasının ss= ,85 olduğu; mevcut hedefleri takip alt boyutu puan ortalamasının x̄=3,74, standart sapmasının ss= ,84 olduğu; ulaşılamayan hedefleri yineleme alt boyutu puan ortalamasının x̄=3,51, standart sapmasının ss= ,65 olduğu ve motivasyonel kararlılık toplam puan ortalamasının x̄ =3,59, standart sapmasının ss =,63 olduğu görülmektedir. Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği alt boyutlarından sınırlılıklara odaklanma alt boyutu puan ortalamasının x̄=4,83, standart sapmasının ss =1,59 olduğu ve diğer alt boyutu olan fırsatlara odaklanma alt boyutu puan ortalamasının x̄ =4,60, standart sapmasının ss =1,42 olduğu görülmektedir. Yine öğretmen

adaylarının Genel Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından başlama alt boyutu puan ortalamasının $\bar{x}$ =3,51, standart sapmasının ss =,86 olduğu; yılmama alt boyutu puan ortalamasının $\bar{x}$ =3,55, standart sapmasının ss =,77 olduğu; ısrar alt boyutu puan ortalamasının $\bar{x}$ =3,42, standart sapmasının ss =,78 ve genel öz-yeterlik toplam puan ortalamasının $\bar{x}$ =3,51, standart sapmasının ss =,70 olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Öğretmen Adaylarında Genel Öz-Yeterlik İnancı ile Motivasyonel Kararlılık Arasındaki İlişkide Gelecek Zaman Perspektifinin Aracı Rolünün Sınanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ana amacı doğrultusunda genel öz-yeterlik inancının motivasyonel kararlılık üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri incelenmiş, gelecek zaman perspektifinin sınırlılıklara odaklanma ve fırsatlara odaklanma boyutları bağlamında aracılık rolü çoklu aracılık modeli ile sınanmıştır. Aracılık analizinin yapılabilmesi için analize girecek olan değişkenler arasında anlamlı korelasyonların olması gerektiğinden (Baron ve Kenny, 1986) öncelikle değişkenler arası ilişkiler test edilmiş ardından aracılık için regresyon temelli bootstrap analizinden yararlanılmıştır.

4.2.1. Araştırmanın Temel Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Araştırmanın temel amacını oluşturan aracılık modelinin sınanmasına yönelik yapılacak analizlerin öncesinde modelde yer alan motivasyonel kararlılık, gelecek zaman perspektifi ve genel öz-yeterlik inancı değişkenleri ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığı Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği ile sınanmış, bulgular Tablo 4.2.1'de verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Motivasyonel Kararlılık Ölçeği, Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği ve Genel Öz-Yeterlik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Puanlar Arasındaki İlişkilerin Sınanmasına Yönelik Gerçekleştirilen Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
1.**Motivasyonel Kararlılık (Toplam)**	1									
2.Uzun Vadeli Hedefleri Takip	,88**	1								
3.Mevcut Hedefleri Takip	,85**	,71**	1							
4.Ulaşılamayan Hedefleri Yineleme	,73**	,44**	,37**	1						
Gelecek Zaman Perspektifi										
5.Sınırlılıklara Odaklanma	-,15**	-,22**	-,20**	,06	1					
6.Fırsatlara Odaklanma	,38**	,42**	,31**	,22**	-,48**	1				
7.**Genel Öz-Yeterlik İnancı (Toplam)**	,51**	,52**	,58**	,15**	-,40**	,32**	1			
8.Başlama	,34**	,38**	,43**	,20**	-,39**	,18**	,93**	1		
9.Yılmama	,58**	,56**	,60**	,24**	-,32**	,36**	,87**	,68**	1	
10.Israr	,52**	,46**	,53**	,29**	-,21**	,42**	,56**	,30**	,50**	1

*p<,05; **p< ,01

Tablo 4.2.1' de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık toplam puanları ile gelecek zaman perspektifinin sınırlılıklara odaklanma alt boyutundan aldıkları puanlar arasında negatif yönde (r= -,15, p<,01), fırsatlara odaklanma alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ise pozitif yönde (r=,38, p< ,01) ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Motivasyonel kararlılığın alt boyutları açısından bakıldığında; öğretmen adaylarının uzun vadeli hedefleri takip (r=,38, p<,01), mevcut hedefleri takip (r=,56, p<,01) ve ulaşılamayan hedefleri yineleme (r=,46, p<,01) alt boyutlarından aldıkları puanların gelecek zaman perspektifinin fırsatlara odaklanma alt boyutundan aldıkları puanlarla pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Gelecek zaman perspektifinin sınırlılıklara odaklanma alt boyutundan alınan puanlarla öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılığın uzun vadeli hedefleri takip (r=-,22, p<,01), mevcut hedefleri takip (r=-,20, p< ,01) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılamayan hedefleri yineleme alt boyutu ile sınırlılıklara odaklanma arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir (r=-,06, p >,05).

Öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık toplam puanları ile genel öz-yeterlik inancı toplam puanları arasında da pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur (r=,51, p< ,01). Motivasyonel kararlılığın alt boyutlarından biri olan uzun vadeli hedefleri takip alt boyutundan alınan puanlarla genel öz-yeterlik inancı toplam puanı (r= ,52, p< ,01) ve genel-öz-yeterlik inancının başlama (r= ,38, p< ,01), yılmama (r=,56, p< ,01) ve ısrar (r= ,46, p< ,01) alt boyutlarından alınan puanlarla arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılığın bir diğer alt boyutu olan mevcut hedefleri takip alt boyutundan aldıkları puanların genel öz-yeterlik inancı toplam puanı (r= ,58, p< 0,01) ve genel öz-yeterlik inancının başlama (r= ,43, p< ,01), yılmama (r= ,60, p< ,01) ve ısrar (r= ,53, p< ,01) alt boyutlarından aldıkları puanlarla yine pozitif yönde ve anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılığın ulaşılamayan hedefleri yineleme alt boyutundan aldıkları puanlarla genel öz-yeterlik inancı toplam puanı (r= ,15, p< ,01) ve genel öz-yeterlik inancının başlama (r= ,20 p< ,01), yılmama (r= ,24, p< ,01) ve ısrar (r= ,29, p< ,01) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler mevcuttur.

Diğer taraftan, öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifi alt boyutlarından sınırlılıklara odaklanma boyutundan aldıkları puanlar ile genel öz-yeterlik inancı toplam puanı (r= -,40, p< ,01) ve alt boyutları olan başlama (r= -,39, p< ,01), yılmama (r= -,32, p< ,01) ve ısrar (r= -,21, p< ,01) puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilirken; gelecek zaman perspektifinin fırsatlara odaklanma alt boyutundan aldıkları puanlar ile genel öz-yeterlik inancı toplam puanı (r= ,32, p<,01) ve alt boyutları olan başlama (r= ,18, p< ,01) yılmama (

r=,36, p< ,01) ve ısrar (r= ,42, p< ,01) puanları arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır.

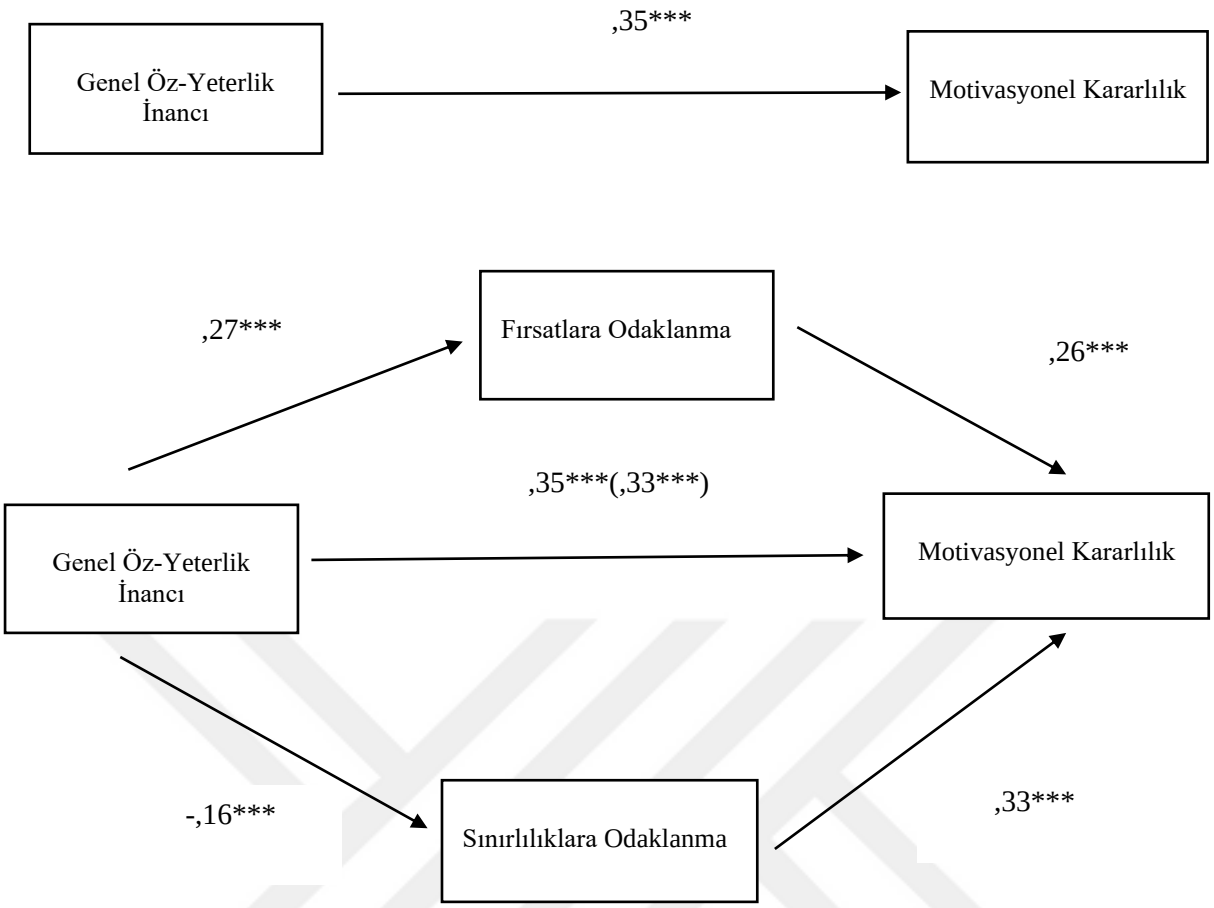
Bu bulgulara göre değişkenler arası ilişkiler anlamlı olduğundan aracılık analizinin yapılabilmesi için gerekli ön koşulun sağlandığı söylenebilir.

4.2.2. Öğretmen Adaylarında Genel Öz-Yeterlik İnancı ile Motivasyonel Kararlılık Arasındaki İlişkide Gelecek Zaman Perspektifinin Aracı Rolüne İlişkin Modelin Sınanmasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarında genel öz-yeterlik inancının motivasyonel kararlılık üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerinin incelenmesinde gelecek zaman perspektifinin sınırlılıklara odaklanma ve fırsatlara odaklanma boyutlarının aracı rolünü sınamak üzere gerçekleştirilen bootstrap analizi SPSS PROCESS makrosunda yer alan Model 4 kullanılarak yürütülmüştür. Önerilen aracılık modelinde; genel öz-yeterlik inancı bağımsız değişken, motivasyonel kararlılık bağımlı değişken ve gelecek zaman perspektifinin alt boyutlarını oluşturan sınırlılıklara odaklanma ve fırsatlara odaklanma aracı değişken olarak yer almaktadır. Aracı değişkenlerin modele eklenmesiyle birlikte bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişki anlamlı iken anlamsız olması aracı değişkenlerin tam aracılık rolünün olduğunu, ilişkinin anlamlı olmaya devam etmesi ancak anlamlılık düzeyinde düşüş olması kısmi aracılık rolünün olduğunu göstermektedir. Aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığı ise analizler sonucu elde edilen güven aralığı değerlerine bakılarak belirlenmekte, güven aralığı değerleri arasında sıfır (0) değerinin olmaması aracılık rolünün, bir başka deyişle dolaylı etkinin anlamlı olduğuna işaret etmektedir (Preacher ve Hayes, 2008). Aracılık etkisinin anlamlılığı %95 güven aralığında ve bootstrap analizi ile 5000 yeniden örnekleme üzerinden test edilmiştir.

Genel öz-yeterlik inancının motivasyonel kararlılık üzerindeki doğrudan etkisi ve gelecek zaman perspektifinin sınırlılıklara odaklanma ve fırsatlara odaklanma boyutlarının aracı rolüyle dolaylı olarak etkisine ilişkin bulgular Şekil 4.1 ve Tablo 4.2.2'de görülmektedir.

.



Şekil 4.1. Öğretmen Adaylarında Genel Öz-Yeterlik İnancı ile Motivasyonel Kararlılık Arasındaki İlişkide Gelecek Zaman Perspektifinin Alt Boyutlarından Fırsatlara Odaklanma ve Sınırlılıklara Odaklanmanın Aracı Rolü

Not: *p<,05, **p<.01, ***p<,001; Standardize edilmemiş Beta katsayıları (B) raporlanmıştır.

Şekil 4.1'e göre, regresyon temelli bootstrap analizi sonuçları genel öz-yeterlik inancının aracı değişkenler olmadan kendi başına motivasyonel kararlılığı doğrudan ve pozitif yönde yordadığını göstermektedir (B=,35, p<,001). Diğer taraftan genel öz-yeterlik inancı aracı değişkenler olan fırsatlara odaklanmayı (B=,27, p<,001) pozitif yönde; sınırlılıklara odaklanmayı (B= -,16, p<,001) ise negatif yönde ve anlamlı bir şekilde doğrudan yordamaktadır. Aracı değişkenlerden fırsatlara odaklanmanın (B=,26, p<,001) ve sınırlılıklara odaklanmanın da (B=,33, p<,001) motivasyonel kararlılığı doğrudan ve anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Aracı değişkenler modele dahil edildikten sonra genel öz-yeterlik inancının motivasyonel kararlılık üzerindeki doğrudan etkisinin azaldığı (B=,33, p<,001), ancak anlamlılığını koruduğu görülmüştür. Bu durum aracı değişkenlerin kısmi aracılık rolünün olabileceğine işaret etmektedir. Aracı değişkenlerin kısmi aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığı, başka bir deyişle modeldeki dolaylı yolların anlamlılık değerleri 5000 kişilik

bootstrap örneklemi üzerinde ve %95 güven aralığında test edilerek elde edilen bulgular Tablo 4.2.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1. Genel Öz-Yeterlik İnancı ile Motivasyonel Kararlılık Arasındaki İlişkide Gelecek Zaman Perspektifinin Alt Boyutlarından Fırsatlara Odaklanma ve Sınırlılıklara Odaklanmanın Aracı Rolüne Ait Bootstrap Analizi Sonuçları

					%95 Güven Aralığı	
Etki	**Bootstrap Katsayısı**	**SH**	**t**	**p**	**Alt Limit**	**Üst Limit**
Toplam etki	,35	,031	11,180	<,001	,290	,414
Doğrudan etki	,33	,032	10,154	<,001	,270	,400
Toplam dolaylı etkiler	,018	,0018			,017	,084
Dolaylı etki X→M_1→Y	,071	,017			,040	,106
Dolaylı etki X→M_2→Y	-,053	,016			,-085	-,023

Not: X: Genel Öz-Yeterlik İnancı; Y: Motivasyonel Kararlılık; M_1: Fırsatlara Odaklanma; M_2: Sınırlılıklara Odaklanma

Tablo 4.2.2'ye göre, genel öz-yeterlik inancının gelecek zaman perspektifi alt boyutları aracılığıyla toplam dolaylı etkisi istatistiksel açıdan anlamlıdır (B =,018, SH =,0018; %95 CI [,017 ; ,084]). Öğretmen adaylarında genel öz-yeterlik inancı ile motivasyonel kararlılık arasındaki ilişkide gelecek zaman perspektifi alt boyutlarından fırsatlara odaklanmanın (B =,071, SH =,017; %95 CI [,040 ; ,106]) kısmi aracılık rolünün güven aralıkları sıfır (0) değerini içermediğinden anlamlı olduğu görülmektedir. Güven aralığının 0 (sıfır) değerini içermesi analizin istatistiksel olarak anlamlı olmadığının göstergesi olarak yorumlanmaktadır (Shrout ve Bolger, 2002). Diğer taraftan gelecek zaman perspektifinin bir diğer alt boyutu olan sınırlılıklara odaklanma kısmı aracılık açısından söz konusu kriteri karşılıyor olsa da (B =-,053, SH =,016; %95 CI [,-085 ; -,023]) genel öz-yeterlik inancı ile motivasyonel kararlılık arasındaki doğrudan etkinin ($B_{\text{toplam etki}}$ =,35, p<,001) ve sınırlılıklara odaklanmanın aracı değişken olarak dolaylı etkisinin (B=-,053, p<,001) işaretleri birbirinden farklı olduğundan baskılayıcı değişken olduğu düşünülmektedir. Araştırmacılar dolaylı etkinin toplam etki ile aynı işarete sahip olması durumunda araya giren değişkenin aracı olarak görülebileceğini ancak belirtilen etkiler zıt işarete sahipse bastırıcı olabileceğine vurgu yapmaktadır. Bu değişkenin modelden çıkarılması ilişkileri zayıflatacağından modelde kalması önerilmektedir (Rucker vd., 2011). Diğer taraftan aracılık analizlerinde analiz öncesi sınırlılıklara odaklanma ile motivasyonel kararlılık arasındaki ilişki negatif yönde iken (r=-,15) aracı değişken analizinde bu yönün pozitif olduğu (B=,33) görülmüştür. İlişki ve regresyon katsayılarının işaretlerinin farklı olması da

baskılayıcılık etkisinin varlığına işaret ettiğinden (Conger, 1974; Friedman ve Wall, 2005) ve bir değişken aynı anda hem baskılayıcı hem de aracı değişken olamayacağından sınırlılıklara odaklanma aracı değişken olarak değerlendirilmemiştir.

Sonuç olarak, motivasyonel kararlılığın yordanmasına yönelik olarak önerilen aracılık modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve toplam varyansın %34'ünü açıkladığı saptanmıştır [$F_{(3, 356)} = 61,07$, $p < ,001$, $R^2 = ,34$]. Öğretmen adaylarında genel öz-yeterlik inancı arttıkça gelecek zaman perspektifi bağlamında fırsatlara odaklanmanın arttığı ve dolayısıyla motivasyonel kararlılıkta da artış olduğu söylenebilir.

4.3. Öğretmen Adaylarında Motivasyonel Kararlılık, Gelecek Zaman Perspektifi ve Genel Öz-Yeterlik İnancının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inancı, motivasyonel kararlılık, gelecek zaman perspektifi ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 4.3' de verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen Adaylarının Motivasyonel Kararlılık, Gelecek Zaman Perspektifi ve Genel Öz-Yeterlik İnancı Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Değişkenler	**Gruplar**	**N**	**x̄**	**ss**	**Sh x̄**	**t testi**		
						t	**Sd**	**p**
Motivasyonel Kararlılık (Toplam)	Kadın	263	3,59	,63	,039	,085	358	,932
	Erkek	97	3,59	,62	,063			
Uzun Vadeli Hedefleri Takip	Kadın	263	3,54	,87	,054	,106	358	,915
	Erkek	97	3,53	,77	,078			
Mevcut Hedefleri Takip	Kadın	263	3,71	,83	,051	-,881	358	,379
	Erkek	97	3,80	,87	,088			
Ulaşılamayan Hedefleri Yineleme	Kadın	263	3,53	,64	,039	1,01	358	,313
	Erkek	97	3,46	,68	,069			
Gelecek Zaman Perspektifi								
Sınırlılıklara Odaklanma	Kadın	263	4,87	1,57	,097	,795	358	,427
	Erkek	97	4,72	1,63	,166			
Fırsatlara Odaklanma	Kadın	263	4,67	1,45	,089	1,44	358	,150
	Erkek	97	4,42	1,34	,136			
Genel Öz-Yeterlik İnancı (Toplam)	Kadın	263	3,51	,69	,042	,221	358	,825
	Erkek	97	3,50	,73	,074			
Başlama	Kadın	263	3,53	,85	,052	,624	358	,533
	Erkek	97	3,47	,89	,090			
Yılmama	Kadın	263	3,54	,76	,047	-,707	358	,480
	Erkek	97	3,60	,79	,079			
Israr	Kadın	263	3,43	,77	,047	,213	358	,831
	Erkek	97	3,41	,82	,083			

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık toplam puanları ile (t=-,085; p>,05) alt boyutları olan mevcut hedefleri takip (t=-,881; p>,05), uzun vadeli hedefleri takip (t=,106; p>,05) ve ulaşılamayan hedefleri yineleme (t=1,01; p>,05) puanlarına ait ortalamalar da cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Gelecek zaman perspektifinin alt boyutlarını oluşturan sınırlılıklara odaklanma (t=,795; p>,05) ve fırsatlara odaklanma (t=1,44; p>,05) puan ortalamaları arasında da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Genel öz-yeterlik inancı toplam puan ortalamaları ile (t= ,221; p>,05) alt boyutları olan başlama (t= ,624; p>,05), yılmama (t=-,707; p>,05) ve ısrar puanlarına ait ortalamaları (t=,213; p>,05) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

4.4. Öğretmen Adaylarında Motivasyonel Kararlılık, Gelecek Zaman Perspektifi ve Genel Öz-Yeterlik İnancının Herhangi Bir İşte Çalışma Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık, gelecek zaman perspektifi ve genel öz-yeterlik inancı alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının herhangi bir işte çalışma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 4.4' de verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmen Adaylarının Motivasyonel Kararlılık, Gelecek Zaman Perspektifi ve Genel Öz-Yeterlik İnancı Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Herhangi Bir İşte Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Değişkenler	**Gruplar**	**N**	**x̄**	**ss**	**Sh x̄**	**t testi**		
						t	**Sd**	**p**
Motivasyonel Kararlılık	Evet	89	3,68	,63	,066	1,454	358	,147
(Toplam)	Hayır	271	3,57	,64	,039			
Uzun Vadeli Hedefleri Takip	Evet	89	3,62	,87	,092	0,950	358	,343
	Hayır	271	3,52	,84	,051			
Mevcut Hedefleri Takip	Evet	89	3,84	,78	,083	1,371	358	,171
	Hayır	271	3,71	,86	,052			
Ulaşılamayan Hedefleri Yineleme	Evet	89	3,59	,65	,069	1,263	358	,207
	Hayır	271	3,49	,65	,040			
Gelecek Zaman Perspektifi								
Sınırlılıklara Odaklanma	Evet	89	4,52	1,63	,173	-2,130	358	,034
	Hayır	271	4,99	1,57	,096			
Fırsatlara Odaklanma	Evet	89	4,71	1,53	,162	,791	358	,430
	Hayır	271	4,57	1,40	,085			
Genel Öz-Yeterlik İnancı	Evet	89	3,53	,73	,077	,264	358	,792
(Toplam)	Hayır	271	3,51	,69	,042			
Başlama	Evet	89	3,50	,92	,098	-,276	358	,783
	Hayır	271	3,53	,85	,051			
Yılmama	Evet	89	3,63	,73	,078	1,056	358	,292
	Hayır	271	3,53	,78	,047			
Israr	Evet	89	3,46	,81	,086	,521	358	,602
	Hayır	271	3,41	,78	,047			

*p<,05; **p<,01

Tablo 4.4' de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık toplam puan ortalamaları (t=1,454; p>,05) ile alt boyutlarından olan mevcut hedefleri takip (t=1,371; p>,05), uzun vadeli hedefleri takip (t=0,950; p>,05) ve ulaşılamayan hedefleri yineleme (t=1,263; p>,05) puan ortalamalarının herhangi bir işte çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Genel öz-yeterlik inancı toplam puan ortalamaları (t=,264; p>,05) ve alt boyutlarından başlama (t=-,276; p>,05), yılmama (t=1,056; p>,05) ve ısrar (t=,521; p>,05) puan ortalamaları da öğretmen adaylarının herhangi bir işte çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Diğer taraftan gelecek zaman

perspektifinin fırsatlara odaklanma alt boyutu puan ortalamaları (t=,791; p>,05) herhangi bir işte çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; sınırlılıklara odaklanma alt boyutuna ait puan ortalamaları (t=-2,130; p<,05) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre, halihazırda bir işte çalışmayan öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifi bağlamında sınırlılıklara daha fazla odaklandıkları söylenebilir.

4.5. Öğretmen Adaylarında Motivasyonel Kararlılık, Gelecek Zaman Perspektifi ve Genel Öz-Yeterlik İnancının Yapılan İş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık, gelecek zaman perspektifi ve genel öz-yeterlik inancı alt boyutlarından aldıkları puanlara ait ortalamaların yapılan iş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve bulgular Tablo 4.5.1, Tablo 4.5.2 ve Tablo 4.5.3'te verilmiştir.

Tablo 4.5.1. Öğretmen Adaylarının Motivasyonel Kararlılık ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Yapılan İş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını İncelemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	**Gruplar**							**ANOVA Sonuçları**		
		N	**x̄**	**ss**	**Var. K.**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Motivasyonel Kararlılık (Toplam)	Ücretli öğretmenlik	37	3,65	,59	**G.Arası**	,754	2	,377	,958	,388
	Özel okulda öğretmenlik	23	3,83	,62	**G. İçi**	33,860	86	,394		
	Diğer	29	3,60	,68	**Toplam**	34,614	88			
	Toplam	89	3,68	,63						
Uzun Vadeli Hedefleri Takip	Ücretli öğretmenlik	37	3,49	,76	**G.Arası**	1,742	2	,871	1,154	,320
	Özel okulda öğretmenlik	23	3,84	,97	**G. İçi**	64,897	86	,755		
	Diğer	29	3,62	,92	**Toplam**	66,639	88			
	Toplam	89	3,62	,87						
Mevcut Hedefleri Takip	Ücretli öğretmenlik	37	3,74	,78	**G.Arası**	,825	2	,412	,671	,514
	Özel okulda öğretmenlik	23	3,98	,79	**G. İçi**	52,878	86	,615		
	Diğer	29	3,88	,78	**Toplam**	53,702	88			
	Toplam	89	3,85	,78						
Ulaşılamayan Hedefleri Yineleme	Ücretli öğretmenlik	37	3,70	,62	**G.Arası**	2,235	2	1,117	2,708	,072
	Özel okulda öğretmenlik	23	3,71	,61	**G. İçi**	35,481	86	,413		
	Diğer	29	3,37	,70	**Toplam**	37,716	88			
	Toplam	89	3,59	,66						

Tablo 4.5.1'de görüldüğü gibi, motivasyonel kararlılık toplam puan ortalamaları (F=,958; p>,05) ile alt boyutlarından olan mevcut hedefleri takip (F=,671; p>,05), uzun vadeli hedefleri takip (F=1,154; p>,05), ulaşılamayan hedefleri yineleme (F=2,708; p>,05) puan ortalamaları öğretmen adaylarının yaptığı işe göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 4.5.1. Öğretmen Adaylarının Gelecek Zaman Perspektifi Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Yapılan İş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını İncelemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Gruplar				ANOVA Sonuçları					
		N	x̄	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Sınırlılıklara Odaklanma	Ücretli öğretmenlik	37	4,62	1,80	**G.Arası**	4,568	2	2,284	,857	,428
	Özel okulda öğretmenlik	23	4,14	1,51	**G. İçi**	229,185	86	2,665		
	Diğer	29	4,70	1,49	**Toplam**	233,753	88			
	Toplam	89	4,52	1,63						
Fırsatlara Odaklanma	Ücretli öğretmenlik	37	4,86	1,49	**G.Arası**	1,921	2	,961	,407	,667
	Özel okulda öğretmenlik	23	4,71	1,60	**G. İçi**	202,954	86	2,360		
	Diğer	29	4,52	1,55	**Toplam**	204,875	88			
	Toplam	89	4,71	1,53						

Tablo 4.5.2'de**,** gelecek zaman perspektifi alt boyutlarından sınırlılıklara odaklanma (F=,857; p>,05) ve fırsatlara odaklanma (F=,407; p>,05) puan ortalamalarının öğretmen adaylarının yaptığı işe göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 4.5.2. Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnancı ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Yaptığı İş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını İncelemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Gruplar				ANOVA Sonuçları					
		N	x̄	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Genel Öz-Yeterlik İnancı (Toplam**)**	Ücretli öğretmenlik	37	3,47	,69	**G.Arası**	,382	2	,191	,353	,704
	Özel okulda öğretmenlik	23	3,64	,78	**G. İçi**	46,514	86	,541		
	Diğer	29	3,52	,75	**Toplam**	46,896	88			
	Toplam	89	3,53	,73						
Başlama	Ücretli Öğretmenlik	37	3,39	,95	**G.Arası**	,783	2	,392	,457	,635
	Özel Okulda Öğretmenlik	23	3,60	,92	**G. İçi**	73,688	86	,857		
	Diğer	29	3,56	,91	**Toplam**	74,471	88			
	Toplam	89	3,50	,92						
Yılmama	Ücretli öğretmenlik	37	3,62	,63	**G.Arası**	,216	2	,108	,197	,822
	Özel okulda öğretmenlik	23	3,71	,81	**G. İçi**	47,163	86	,548		
	Diğer	29	3,59	,82	**Toplam**	47,369	88			
	Toplam	89	3,63	,73						
Israr	Ücretli öğretmenlik	37	3,49	,89	**G.Arası**	1,286	2	,643	,981	,379
	Özel okulda öğretmenlik	23	3,62	,77	**G. İçi**	56,407	86	,656		
	Diğer	29	3,31	,73	**Toplam**	57,693	88			
	Toplam	89	3,46	,81						

Tablo 4.5.3'te yer alan bulgulara göre, genel öz-yeterlik inancı toplam puan ortalamaları ile (F= ,353; p>,05) alt boyutlarından olan başlama (F=,457; p>,05), yılmama (F=,197; p>,05)

ve ısrar (F=,981; p>,05) puan ortalamaları öğretmen adaylarının yaptığı işe göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.6. Öğretmen Adaylarında Motivasyonel Kararlılık, Gelecek Zaman Perspektifi ve Genel Öz-Yeterlik İnancının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık, gelecek zaman perspektifi ve genel öz-yeterlik inancı alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve bulgular Tablo 4.6.1, Tablo 4.6.2 ve Tablo 4.6.3' de verilmiştir.

Tablo 4.6.1. Öğretmen Adaylarının Motivasyonel Kararlılık ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını İncelemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	**Gruplar**									**ANOVA Sonuçları**
		N	**x̄**	**ss**	**Var.K.**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Motivasyonel Kararlılık (Toplam)	Alt	91	3,53	,64	**G.Arası**	2,209	2	1,104	2,771	,064
	Orta	244	3,59	,61	**G. İçi**	142,270	357	,399		
	Ortanın üstü	25	3,86	,74	**Toplam**	144,479	359			
	Toplam	360	3,59	,63						
Uzun Vadeli Hedefleri Takip	Alt	91	3,47	,88	**G.Arası**	1,467	2	,734	1,015	,363
	Orta	244	3,55	,80	**G. İçi**	258,066	357	,723		
	Ortanın üstü	25	3,75	1,09	**Toplam**	259,533	359			
	Toplam	360	3,54	,85						
Mevcut Hedefleri Takip	Alt	91	3,66	,83	**G.Arası**	4,136	2	2,068	2,951	,056
	Orta	244	3,73	,83	**G. İçi**	250,156	357	,701		
	Ortanın üstü	25	4,12	,86	**Toplam**	254,291	359			
	Toplam	360	3,74	,84						
Ulaşılamayan Hedefleri Yineleme	Alt	91	3,47	,64	**G.Arası**	1,672	2	,836	1,959	,142
	Orta	244	3,50	,65	**G. İçi**	152,301	357	,427		
	Ortanın üstü	25	3,76	,69	**Toplam**	153,973	359			
	Toplam	360	3,51	,65						

Tablo 4.6.1'e göre, öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık toplam puan ortalamaları ile (F=2,771; p>,05) alt boyutlarından olan mevcut hedefleri takip (F=2,951; p>,05), uzun vadeli hedefleri takip (F=1,015; p>,05) ve ulaşılamayan hedefleri yineleme (F=1,959; p>,05) puan ortalamaları algıladıkları gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 4.6.2. Öğretmen Adaylarının Gelecek Zaman Perspektifi Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını İncelemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	**Gruplar**								**ANOVA Sonuçları**	
		N	**x̄**	**ss**	**Var.K.**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Sınırlılıklara Odaklanma	Alt	91	5,20	1,53	**G.Arası**	22,387	2	11,193	4,490	,012
	Orta	244	4,75	1,58	**G. İçi**	890,057	357	2,493		
	Ortanın üstü	25	4,26	1,72	**Toplam**	912,443	359			
	Toplam	360	4,83	1,59						
Fırsatlara odaklanma	Alt	91	4,44	1,40	**G.Arası**	17,565	2	8,782	4,385	,013
	Orta	244	4,58	1,42	**G. İçi**	715,036	357	2,003		
	Ortanın üstü	25	5,38	1,37	**Toplam**	732,601	359			
	Toplam	360	4,60	1,42						

Tablo 4.6.2'de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifinin sınırlılıklara odaklanma (F=4,490; p<,05) ve fırsatlara odaklanma (F=4,385; p<,05) alt boyutlarına ait puan ortalamaları algıladıkları gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu bulguların ardından farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizleri yapılmıştır. Hangi post-hoc yönteminin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene testi ile varyansların homojenliği sınanmış, gelecek zaman perspektifinin sınırlılıklara odaklanma (L_F=,018; p>,05) ve fırsatlara odaklanma (L_F=,030; p>,05) alt boyutlarında tüm grupların varyanslarının homojen olduğu saptanmıştır. Varyanslar homojen olduğundan ve gruplardaki örneklem sayısı eşit olmadığından (Kayri, 2009) dolayı LSD testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4.6.1.1. Gelecek Zaman Perspektifi Alt Boyutlarından Sınırlılıklara Odaklanma Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $\bar{x}$	p
Alt	Orta	,45	0,19	,02
	Ortanın üstü	,94	0,35	,009
Orta	Alt	-,45	0,19	,02
	Ortanın üstü	0,48	0,33	,142
Ortanın üstü	Alt	-,94	0,35	,009
	Orta	-0,48	0,33	,142

*p<,05; **p<,01

Tabloda 4.6.2.1' de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifi alt boyutlarından sınırlılıklara odaklanma alt boyutu puan ortalamalarının algılanan gelir düzeyine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; kendini orta düzeyde gelire ve alt düzeyde gelire sahip olarak algılayanlar arasında alt düzeyde gelire sahip olarak algılayanların lehine (p<,05), kendini alt düzeyde gelire ve ortanın üstü düzeyde gelire sahip olarak algılayanlar arasında ise alt düzeyde gelire sahip olarak algılayanların lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur (p<,01). Gelirlerini orta düzeyde algılayanlar ile ortanın üstü düzeyde algılayanların puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>,05). Bu bulguya göre, gelir düzeyini düşük algılayan öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifi açısından sınırlılıklara daha fazla odaklandıkları söylenebilir.

Tablo 4.6.1.2. Öğretmen Adaylarının Gelecek Zaman Perspektifi Alt Boyutlarından Fırsatlara Odaklanma Alt Boyutu Puan Ortalamalarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $\bar{x}$	p
Alt	Orta	-0,14	0,17	,415
	Ortanın üstü	-,93	0,31	,004**
Orta	Alt	0,14	0,17	,415
	Ortanın üstü	-,79	0,29	,008**
Ortanın üstü	Alt	,93	0,31	,004**
	Orta	,79	0,29	,008**

*p<,05; **p<,01

Tablo 4.6.2.2'ye göre, öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifi alt boyutlarından fırsatlara odaklanma alt boyutu puan ortalamalarının algıladıkları gelir düzeyine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; orta düzeyde gelire ve ortanın üstü düzeyde gelire sahip olduğunu algılayanlar arasında ortanın üstü düzeyde gelire sahip olduğunu algılayanların lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken (p<,01); kendini alt düzeyde gelire ve ortanın üstü düzeyde gelire sahip olarak algılayanlar arasında ortanın üstü düzeyde gelire sahip olduğunu algılayanların lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur (p<,01). Gelir seviyesini orta düzeyde algılayanlar ile alt düzeyde algılayanların puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır (p> ,05). Bu bulguya göre, gelir düzeyini daha yüksek algılayan öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifi açısından fırsatlara daha fazla odaklandıkları söylenebilir.

Tablo 4.6.2. Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnancı ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını İncelemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	**Gruplar**								**ANOVA Sonuçları**	
		N	**x̄**	**ss**	**Var.K.**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Genel Öz-Yeterlik (Toplam)	Alt	91	3,43	0,70	**G.Arası**	,999	2	,500	1,018	,362
	Orta	244	3,52	0,69	**G. İçi**	175,224	357	,491		
	Ortanın üstü	25	3,64	0,70	**Toplam**	176,223	359			
	Toplam	360	3,51	0,70						
Başlama	Alt	91	3,38	0,86	**G.Arası**	2,183	2	1,092	1,464	,233
	Orta	244	3,55	0,85	**G. İçi**	266,257	357	,746		
	Ortanın üstü	25	3,61	0,92	**Toplam**	268,440	359			
	Toplam	360	3,51	0,86						
Yılmama	Alt	91	3,54	0,74	**G.Arası**	,702	2	,351	,590	,555
	Orta	244	3,54	0,78	**G. İçi**	212,369	357	,595		
	Ortanın üstü	25	3,72	0,67	**Toplam**	213,072	359			
	Toplam	360	3,55	0,77						
Israr	Alt	91	3,42	0,81	**G.Arası**	1,107	2	,554	,903	,406
	Orta	244	3,40	0,76	**G. İçi**	218,744	357	,613		
	Ortanın üstü	25	3,62	0,85	**Toplam**	219,852	359			
	Toplam	360	3,42	0,78						

Tablo 4.6.3'te yer alan bulgulara göre, genel öz-yeterlik inancı toplam puan ortalamaları ile (F= 1,018; p> ,05) alt boyutlarından olan başlama (F= 1,464; p>,05), yılmama (F=,590;

p>,05) ve ısrar (F=,903; p>,05) puan ortalamaları öğretmen adaylarının algıladıkları gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.7. Öğretmen Adaylarında Motivasyonel Kararlılık, Gelecek Zaman Perspektifi ve Genel Öz-Yeterlik İnancının Sınava Giriş Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inancı, motivasyonel kararlılık, gelecek zaman perspektifi ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının sınava giriş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 4.7.1, Tablo 4.7.2 ve Tablo 4.7.3' de verilmiştir.

Tablo 4.7.1. Öğretmen Adaylarının Motivasyonel Kararlılık ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Sınava Giriş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını İncelemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	**Gruplar**							**ANOVA**		
Sonuçları										
		N	**x̄**	**ss**	**Var. K.**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Motivasyonel Kararlılık (Toplam)	İlk kez	63	3,5	,72	**G.Arası**	,036	3	,012	,029	,993
	İkinci kez	122	3,59	,69	**G. İçi**	144,443	356	,406		
	Üçüncü kez	77	3,60	,57	**Toplam**	144,479	359			
	Dört ve üzeri	98	3,60	,55						
	Toplam	360	3,59	,63						
Uzun Vadeli Hedefleri Takip	İlk kez	63	3,53	,88	**G.Arası**	,584	3	,195	,268	,849
	İkinci kez	122	3,53	,91	**G. İçi**	258,949	356	,727		
	Üçüncü kez	77	3,62	,83	**Toplam**	259,533	359			
	Dört ve üzeri	98	3,50	,78						
	Toplam	360	3,54	,85						
Mevcut Hedefleri Takip	İlk kez	63	3,76	,84	**G.Arası**	,772	3	,257	,361	,781
	İkinci kez	122	3,68	,90	**G. İçi**	253,52	356	,712		
	Üçüncü kez	77	3,73	,89	**Toplam**	254,291	359			
	Dört ve üzeri	98	3,80	,73						
	Toplam	360	3,74	,84						
Ulaşılamayan Hedefleri Yineleme	İlk kez	63	3,45	,75	**G.Arası**	,542	3	,181	,420	,739
	İkinci kez	122	3,56	,68	**G. İçi**	153,431	356	,431		
	Üçüncü kez	77	3,48	,58	**Toplam**	153,973	359			
	Dört ve üzeri	98	3,52	,62						
	Toplam	360	3,51	,65						

Tablo 4.7.1'e göre, motivasyonel kararlılık toplam puan ortalamaları ile (F=,029; p>,05) alt boyutlarından olan mevcut hedefleri takip (F=,361; p>,05), uzun vadeli hedefleri takip

(F=,268; p>,05) ve ulaşılamayan hedefleri yineleme (F=,420; p>,05) puan ortalamalarının sınava giriş sayısı değişkenine farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 4.7.2. Öğretmen Adaylarının Gelecek Zaman Perspektifi ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Sınava Giriş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını İncelemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	**Gruplar**								**ANOVA Sonuçları**	
		N	**x̄**	**ss**	**Var. K.**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Sınırlılıklara Odaklanma	İlk kez	63	4,75	1,63	**G.Arası**	1,101	3	,367	,143	,934
	İkinci kez	122	4,87	1,59	**G. İçi**	911,342	356	2,56		
	Üçüncü kez	77	4,77	1,57	**Toplam**	912,443	359			
	Dört ve üzeri	98	4,88	1,60						
	Toplam	360	4,83	1,59						
Fırsatlara Odaklanma	İlk kez	63	4,91	1,47	**G.Arası**	11,703	3	3,90	1,926	,125
	İkinci kez	122	4,59	1,36	**G. İçi**	720,898	356	2,02		
	Üçüncü kez	77	4,66	1,42	**Toplam**	732,601	359			
	Dört ve üzeri	98	4,37	1,45						
	Toplam	360	4,60	1,42						

Tablo 4.7.2'de görüldüğü gibi, gelecek zaman perspektifinin sınırlılıklara odaklanma (F=,143; p<,05) ve fırsatlara odaklanma (F=1,926; p<,05) alt boyutlarına ait puan ortalamalarının öğretmen adaylarının sınava giriş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 4.7.3. Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnancı ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Sınava Giriş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını İncelemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	**Gruplar**								**ANOVA Sonuçları**	
		N	**x̄**	**ss**	**Var. K.**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Genel Öz-Yeterlik İnancı (Toplam)	İlk kez	63	3,51	,60	**G.Arası**	,035	3	,012	,023	,995
	İkinci kez	122	3,50	,79	**G. İçi**	176,189	356	,495		
	Üçüncü kez	77	3,53	,65	**Toplam**	176,223	359			
	Dört ve üzeri	98	3,51	,69						
	Toplam	360	3,51	,70						
Başlama	İlk kez	63	3,47	,80	**G.Arası**	,249	3	,083	,110	,954
	İkinci kez	122	3,53	,91	**G. İçi**	268,191	356	,753		
	Üçüncü kez	77	3,55	,86	**Toplam**	268,44	359			
	Dört ve üzeri	98	3,50	,86						
	Toplam	360	3,51	,86						
Yılmama	İlk kez	63	3,59	,68	**G.Arası**	,373	3	,124	,208	,891
	İkinci kez	122	3,51	,86	**G. İçi**	212,699	356	,597		
	Üçüncü kez	77	3,57	,72	**Toplam**	213,072	359			
	Dört ve üzeri	98	3,58	,75						
	Toplam	360	3,55	,77						
Israr	İlk kez	63	3,50	,78	**G.Arası**	,531	3	,177	,287	,835
	İkinci kez	122	3,42	,84	**G. İçi**	219,32	356	,616		
	Üçüncü kez	77	3,40	,75	**Toplam**	219,852	359			
	Dört ve üzeri	98	3,39	,75						
	Toplam	360	3,42	,78						

Tablo 4.7.3' de yer alan bulgulara göre, genel öz-yeterlik inancı toplam puan ortalamaları ile (F= ,023; p>,05) alt boyutlarından olan başlama (F=,110; p>,05), yılmama (F=,208; p>,05) ve ısrar (F=,287; p>,05) puan ortalamaları öğretmen adaylarının sınava giriş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulguların amaçlar doğrultusunda tartışma ve yorumu yer almaktadır. Bulgular alan yazındaki benzer ve benzer olmayan araştırma bulgularıyla birlikte tartışılmıştır. Tartışma sonrasında ise araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1.1. Öğretmen Adaylarında Genel Öz-Yeterlik İnancı ile Motivasyonel Kararlılık Arasındaki İlişkide Gelecek Zaman Perspektifinin Aracı Rolüne Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmanın temel amacı KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarında genel öz-yeterlik inancı ile motivasyonel kararlılık arasındaki ilişkide gelecek zaman perspektifinin fırsatlara odaklanma ve sınırlılıklara odaklanma alt boyutlarının aracı rolünün olup olmadığının incelenmesidir. Bu değişkenlerin hepsinin bir arada ele alındığı bir çalışmaya rastlanmaması ancak değişkenlerin birbirleri ile ilişkili olduğu birçok çalışmanın bulunması KPSS'ye hazırlanan öğretmen adayları örnekleminde çalışmanın planlanmasına sebebiyet vermiştir. Az olan atama sayıları, sınavın kapsam olarak genişliği gibi birçok faktör bu sınava hazırlanan öğretmen adaylarında çeşitli psikolojik sonuçlar doğurmaktadır ve sınava hazırlık sürecinde de etkili olan pek çok farklı psikolojik faktörün olduğu düşünülmektedir. Bu psikolojik faktörlerden genel öz-yeterlik inancı, gelecek zaman perspektifi ve motivasyonel kararlılık çalışmanın temel değişkenlerini oluşturmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançları bağımsız değişken, motivasyonel kararlılıkları bağımlı değişken ve gelecek zaman perspektifinin alt boyutları olan fırsatlara odaklanma ve sınırlılıklara odaklanma aracı değişken olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, genel öz-yeterlik inancı ile motivasyonel kararlılık arasındaki ilişkide fırsatlara odaklanmanın kısmi aracı role sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, KPSS sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının fırsatlara odaklanma aracılığıyla motivasyonel kararlılıklarını açıkladığı söylenebilir.

Araştırmada yer alan diğer değişkenler arasındaki doğrudan etkiler incelendiğinde; öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançları ile motivasyonel kararlılıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının kendilerine yönelik öz-yeterlik algılarının yüksek olması motivasyonel kararlılık düzeylerinin de yüksek olmasına katkı sağlamaktadır. Nitekim Zimmerman (2000), bireylerin öz-yeterlik algılarının

motivasyonları ve öğrenmeleri üzerinde oldukça belirleyici bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Alan yazında yer alan birçok araştırmada ise araştırma sonuçlarını destekler nitelikte bulgulara rastlanmıştır (Liao, Edlin ve Ferdenzi, 2014; Alemdağ vd., 2014).

Araştırma bulgularından elde edilen doğrudan etkilerden bir diğeri ise öğretmen adaylarının fırsatlara odaklanmasının motivasyonel kararlılıkları üzerindeki etkisidir. Öğretmen adaylarının fırsatlara odaklanmaları ile motivasyonel kararlılıkları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde yine araştırma sonuçlarını destekleyici çalışmalara rastlamak mümkündür. Akkermans ve diğerleri (2016) yapmış oldukları çalışmada fırsatlara odaklanmanın içsel ve dışsal motivasyonla pozitif anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Simons, Vansteenkiste, Lens ve Lacante (2004) yapmış oldukları bir araştırmada gelecek zaman perspektifine sahip olmanın motivasyonu, performansı ve öğrenme sürecinde kararlılıkla devam etmeyi etkilediğini tespit etmişlerdir. Araştırma bulguları ve alan yazındaki destekleyici çalışmalara dayanarak gelecek zamanın fırsatlarla dolu olarak algılanmasının bireylerde motivasyonel kararlılığı arttırabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularında ortaya çıkan başka bir doğrudan etki ise öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının gelecek zaman perspektifi alt boyutlarından fırsatlara odaklanma üzerine etkisidir. Genel öz-yeterlik inancı fırsatlara odaklanmayı doğrudan ve pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Alan yazın incelendiğinde fırsatlara odaklanma kavramının ele alındığı çalışma sayısının sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Ancak araştırma bulgularıyla paralellik gösteren ve gelecek zaman perspektifinin yer aldığı çalışmalara rastlamak mümkündür. Park ve Jung (2015) yapmış oldukları bir araştırmada gelecek zaman perspektifinin mesleki öz-yeterlik ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançları ile gelecek zaman perspektifi bağlamında fırsatlara odaklanmaları arasında tespit edilen pozitif yönlü ilişkinin tahmin edilebilir bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları kapsamında doğrudan etkilerin yanı sıra dolaylı etkilerin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançları ile motivasyonel kararlılıkları arasında fırsatlara odaklanmanın kısmi aracı role sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Gelecek zaman perspektifini ölçmek amacıyla geliştirilen çeşitli ölçekler bulunmaktadır. Bu araştırma için kullanılan ölçekte alt boyutlarda fırsatlara odaklanma kavramı yer almaktadır. Fırsatlara odaklanma kavramı ya da bu kavrama benzeyen kavramlarla ilgili alan yazında sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Alan yazında genel öz-yeterlik

inancı ve motivasyonel kararlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar gözlemlenmekle birlikte, gelecek zaman perspektifinin alt boyutlarından fırsatlara odaklanmanın aracı rolünün incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat benzer kavramların bir arada yer aldığı araştırmalara rastlamak mümkündür. Kooij ve Kanfer (2019) bireyin geleceğe yönelik hedeflerinin ve öz-yeterliliğin onun motivasyonu üzerinde temel belirleyici olduğunu ve gelecek zaman perspektifindeki değişikliklerin motivasyon üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Lent ve Brown (2013) ise, gelecek zaman perspektifine sahip bireylerin öz-yeterliklerinin bu durumdan etkilendiğini ve kariyer gelişimi için de daha fazla motive olduklarını ifade etmektedirler. Alan yazın incelenmesinden elde edilen bu bulgular bu araştırmadan elde bulgular ile dolaylı yoldan paralellik göstermektedir.

Genel olarak alan yazın incelemesinde bireyin bir ders başarısı ile öz-yeterlik inancı arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir (Delioğlu, 2017). Sınava hazırlık sürecinde olan öğretmen adaylarının da sınava yönelik derslerdeki başarıları sınav başarıları için büyük önem arz etmektedir. Alan yazında öz-yeterlik inancı ile gelecek zaman perspektifi arasında ilişki olduğunu ifade eden çalışmalara da rastlamak mümkündür (Park ve Jung, 2015). Bu doğrultuda genel öz-yeterlik inancının gelecek zaman perspektifine bir alt yapı oluşturduğu söylenebilir. Bazı araştırmacılar (Kooij ve Kanfer, 2019; Lent ve Brown, 2013) ise gelecek zaman perspektifinin motivasyon üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedirler. Tüm incelemeler sonucunda öğretmen adaylarının sınava hazırlık sürecinde genel öz-yeterlik inançlarının yüksek olmasının gelecek zamanı daha fazla fırsatlarla dolu olarak algılamalarına zemin hazırlayacağı ve bunun da motivasyonel kararlılık düzeylerinde artışa sebep olacağı söylenebilir. Genel öz-yeterliği bir başka deyişle yapacağı bir işte başarılı olacağına dair inancı yüksek olan bireylerin geleceklerini fırsatlarla dolu olarak algılamaları olağan bir durumdur. Çünkü bu bireyler geleceklerinden umutludurlar. Geleceğin fırsatlarla dolu pek çok seçenek barındırdığını düşünen bir birey, gelecekle ilgili yapacağı planlarını gerçekleştirebilecek yeterliliği kendinde görebilir ve bu sayede motivasyonu artabilir ve hatta bu motivasyonun sürekliliğini sağlayabilir. Motivasyonda sürekliliği sağlayabilen yani kararlı bir bireyin de akademik başarısında artış olabileceği ve sınava hazırlık sürecini daha sağlıklı geçirebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada çoklu aracılık modeli çerçevesinde, KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançları ve motivasyonel kararlılıkları arasındaki ilişkide sınırlılıklara odaklanmanın aracı rolü de sınanmış, elde edilen bulgudan yola çıkarak öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançları ile motivasyonel kararlılıkları arasındaki ilişkide sınırlılıklara

odaklanmanın aracılıktan ziyade baskılayıcı (suppresor) bir rolünün olduğu sonucuna varılmıştır.

Modelde yer alan değişkenlere yönelik doğrudan etkilere baktığımızda genel öz-yeterlik inancı ile sınırlılıklara odaklanma arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle genel öz-yeterlik inancı azaldıkça sınırlılıklara odaklanma artmaktadır. Genel öz-yeterlik inancı düşük olan bir birey, geleceğe dönük hedefler koyma ve bu hedeflere başarılı bir şekilde ulaşma noktasında kendini yeterli görmeyeceğinden geleceğe dair de olumlu bir perspektife sahip olamayabilir ve dolayısıyla olası fırsatları görmekten çok sınırlılıklara odaklanabilir. Alan yazın incelendiğinde bir araştırmada gelecek zaman perspektifinin, öz-yeterliğin bir türü olan mesleki öz-yeterlik ve kariyer bağlılığı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Örücü, Gizlier ve Tuna, 2020). Alan yazında yapılan ve bu araştırmanın bulgusunu destekleyen başka araştırma bulguları da mevcuttur (Dutt ve Wahl, 2019; Kooij ve Kanfer, 2019; Lent ve Brown, 2013).

Araştırma bulgularından elde edilen bir başka doğrudan etki ise sınırlılıklara odaklanmanın motivasyonel kararlılık üzerindeki etkisidir. Sınırlılıklara odaklanmanın beklenmeyen bir şekilde motivasyonel kararlılığı pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Korelasyon analizinde iki değişken arasındaki ilişki negatif yönde iken regresyon modelinde ilişkinin yönü pozitife dönüşmüştür. Diğer taraftan aracılık analizinde aracı değişken olarak alınan sınırlılıklara odaklanmanın dolaylı etkisinin toplam etkiyle zıt işarete sahip olduğu tespit edilmiştir. Her iki durum araştırmacıların da belirttiği gibi (Conger, 1974; Friedman ve Wall, 2005; Rucker vd., 2011) sınırlılıklara odaklanmanın baskılayıcı değişken olabileceğine işaret etmektedir. Bir değişkenin bastırıcı değişken olarak değerlendirilebilmesi için önemli ipuçlarından bir diğeri ise, çoklu doğrusal regresyon modelindeki diğer açıklayıcı değişkenlerle daha yüksek düzeyde ilişkiye sahipken bağımlı değişken ile ilişkisi olmadığı veya düşük düzeyde ilişkisi olduğu halde modele eklendiğinde açıklanan varyansın artmasıdır (Cohen, Cohen, West ve Aiken, 2003; Pandey ve Elliott, 2010). Bir diğer deyişle, modelin yordayıcılık gücünde genel olarak bir artış olmaktadır. Nitekim sınırlılıklara odaklanma değişkeni de bağımlı değişkenle (motivasyonel kararlılık) düşük korelasyon vermesine karşın (r=,-15, p<,01) modele anlamlı katkı sağlayarak açıklanan varyansı arttırmıştır. Woolley (1997)'in de belirttiği gibi düşük ilişki katsayısına sahip bir değişkenin regresyon modeline anlamlı katkı sağlaması çok da beklenen bir durum değildir. Bastırıcı değişken, bağımlı değişkende açıklanan varyans artışını diğer bağımsız değişkenlerin açıklayamadığı varyansı başka bir deyişle hata varyanslarını bastırarak yapmaktadır.

Baskılayıcı etki aracılık modelinde beklenen bir durum olmadığından yorumlanması da problemli görülmektedir. Diğer bir deyişle baskılayıcı değişken modelde karıştırıcı bir etki yaratmaktadır. Ancak araştırmacılar, baskılayıcı değişkenleri modelden çıkarmanın ilişkileri zayıflatabileceğini, bunun yerine baskılama etkilerinin araştırılmasının değişkenler arasındaki ilişkilerin daha derinden anlaşılmasını sağlayacağını vurgulamaktadırlar. Diğer taraftan bir değişken baskılayıcı olarak belirlendiğinde ve bu değişken ile bağımlı değişken arasında varsayılanın tersi yönde bir yol katsayısı bulunduğunda, beklenenin aksine doğrudan bir etkinin işlediğine dair bir sonuca varılmaması gerektiği de belirtilmektedir. Çünkü bu değişken, yalnızca bir veya birden fazla açıklayıcı değişkenle kombinasyon halindeyken baskılayıcı olarak görünmektedir. Bu nedenle, sonuçları yorumlarken baskılayıcı ve diğer değişkenlerin birleştirilmesi ve ortaya çıkan doğrusallığın bu şekilde yorumlanması önerilmektedir (Maassen ve Bakker, 2001). Sonuç olarak, bu araştırmada da sınırlılıklara odaklanmanın genel öz-yeterlik inancının hata varyanslarını baskılayarak modelin yordayıcılık gücünü genel olarak arttırdığı söylenebilir. Daha önce de belirtildiği gibi, genel öz-yeterlik inancı ile sınırlılıklara odaklanma arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Genel öz-yeterlik düzeyinin yüksek olması sınırlılıklara odaklanmayı düşürmektedir. Bu durumda sınırlılıklara odaklanmanın modele eklenmesiyle birlikte diğer değişkenlere ait hata varyanslarının bastırılması sonucunda genel öz-yeterlik inancının motivasyonel kararlılığı yordamasına yönelik modelin yordayıcı gücünde pozitif yönde bir artışa bir sebep olduğu düşünülmektedir.

5.1.2.Öğretmen Adaylarında Genel Öz-Yeterlik İnancı, Motivasyonel Kararlılık ve Gelecek Zaman Perspektifinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, motivasyonel kararlılık ve alt boyutları, gelecek zaman perspektifinin alt boyutları, genel öz-yeterlik inancı ve alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Araştırma sonucunu destekleyici nitelikte olan ve Dündar, Özutku ve Taşpınar (2007) tarafından yapılan araştırmada içsel ve dışsal motivasyon araçlarının iş görenlerin motivasyonu üzerindeki etkisinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Yapılan bir başka çalışmanın sonucunda ise katılımcıların motivasyon ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Uzun ve Keleş, 2010). Gelecek zaman perspektifi açısından bakıldığında; Uygur ve Yelken (2017)'in yapmış olduğu araştırmada gelecek beklentisi algıları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Taşğın, Uzun, Demir ve Kaya (2021)'nın yapmış olduğu araştırmada da gelecek beklentisinin cinsiyete göre anlamlı bir

farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bir diğer değişkeni olan genel öz-yeterlik inancı ile ilgili çalışmalar da incelenmiş; yapılan bir araştırmada biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Harurluoğlu ve Kaya, 2009). Aytunga (2012)'nın yapmış olduğu araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Bu araştırmanın bulgularından farklı sonuçlara sahip araştırmalar da bulunmaktadır. Yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Erkek öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu bulunmuştur (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2014). Yapılan bir başka araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyinin cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine farklılaştığı görülmüştür (Alemdağ vd., 2014). Gelecek zaman perspektifi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde ise Demirel, Işık, Harmandal Demirel, Üstün ve Gümüşgül (2016) 'ün yapmış olduğu çalışmada katılımcıların gelecek zaman algılarının cinsiyetlerine göre kadın katılımcıların lehinde anlamlı olarak farklılaştığı ortaya konulmuştur. Genel öz-yeterlik inancı açısından bakıldığında; yapılan bir araştırmada genel öz-yeterlik düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Erkeklerin kızlardan daha yüksek genel öz-yeterlik seviyesine sahip olduğu tespit edilmiştir (Aypay, 2010). Başka bir araştırmada katılımcıların bilim öz-yeterliği puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kızların erkeklere göre daha güçlü bilim öz-yeterliğine sahip olduğu bulunmuştur (Britner ve Pajares, 2006).

Alan yazın incelemesinde de görüldüğü üzere bu araştırmanın bulgularını destekleyen ve bu araştırmanın bulgularından farklı olan pek çok çalışma mevcuttur. Araştırma sonuçları arasındaki bu farklılıkların örneklem farklılıkları, katılımcıların aldıkları eğitimler, yaşam stilleri, farklı hayat deneyimleri vs. gibi pek çok sebepten kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inancı, gelecek zaman perspektifi ve motivasyonel kararlılık düzeyleri üzerindeki etkisini cinsiyet rolleri ve başka değişkenlerle birlikte ele alan çeşitli araştırmaların yapılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.1.3.Öğretmen Adaylarında Genel Öz-Yeterlik İnancı, Motivasyonel Kararlılık ve Gelecek Zaman Perspektifinin Herhangi Bir İşte Çalışma Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmanın bir diğer amacı doğrultusunda öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık ve alt boyutları, gelecek zaman perspektifinin alt boyutları, genel öz-yeterlik inancı ve alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında herhangi bir işte çalışıp çalışmadıklarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş ve sadece gelecek zaman perspektifi alt boyutlarından sınırlılıklara odaklanma alt boyutuna ait puan ortalamaları arasında çalışmayanların lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre, hâlihazırda bir işte çalışmayan öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifi bağlamında sınırlılıklara daha fazla odaklandıkları söylenebilir. Elde edilen bu bulgu, umut kavramıyla açıklanabilir. Umut düzeyleri yüksek olan bireylerin hedeflerine ulaşmada içsel bir motivasyona sahip olduklarına, engellerle karşılaşsalar bile onları hedefe ulaştıracak farklı alternatifleri göz önünde bulundurabildiklerine, çalışan bireylerin de bu anlamda daha umutlu olduklarına vurgu yapılmaktadır (Akçay, 2012). Dolayısıyla bir işte çalışmayan öğretmen adaylarının da çalışmayanlara göre umut düzeylerinin daha düşük olabileceği bu nedenle de gelecek zamanı fırsatlarla dolu olmaktan çok sınırlılıklarla ve engellerle dolu bir şekilde algılamaya eğilimli olabilecekleri düşünülebilir.

Araştırmada diğer değişkenlerin herhangi bir işte çalışma durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazındaki araştırmalar motivasyonel kararlılık değişkeni açısından incelendiğinde; otizm ve down sendromlu çocuğa sahip annelerin çalışıp çalışmama durumlarının motivasyon kayıpları üzerinde anlamlı bir farklılığa sebebiyet verdiği görülmüştür. Çalışmayan annelerin motivasyon kaybı ortalamalarının çalışan annelere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Çengelci, 2009). Çakır ve Horzum (2015) da yapmış oldukları bir araştırmada öğretmen adaylarının çalışıp çalışmamaları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Çalışmayan öğretmen adaylarının çalışanlara göre motivasyon düzeyleri anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Bir başka araştırmada ise bireylerin bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre motivasyon değerlerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Demirdöken, Atan, Deryahanoğlu, Çiçek ve Demirdöken, 2017). Görüldüğü üzere araştırma sonuçları birbiriyle tutarlılık göstermemektedir.

Genel öz-yeterlik inancı açısından benzer çalışmalar incelendiğinde; yapılan bir araştırmada öğretmenlerin mezun oldukları alanda çalışıp çalışmamalarına göre genel öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark belirlenememiştir (Telef, 2011). Başka bir çalışmada ise

meslek lisesi öğrencilerinden daha önce bir iş yerinde çalışanlar ile çalışmayanlar arasında benlik saygısı ve öz-yeterlik inancı açısından anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (Karaman ve Artan, 2022). İsviçreli ergenler ile yapılan bir çalışmada ise bireylerin kariyer inançları ve mesleklerini icra etmeleri ile öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Valero, Hirschi ve Strauss, 2015).

Sonuç olarak, bazı araştırmaların bulguları bu araştırmanın bulgularını desteklerken bazıları da desteklememektedir. Alan yazındaki araştırmalarda farklı sonuçların ortaya çıkmasındaki en büyük sebebin farklı örneklemlerle çalışılması olduğu düşünülebilir. Bireylerin herhangi bir işte çalışma durumu değişkeni de ele alınarak yapılan araştırma sayısının artırılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.1.4. Öğretmen Adaylarında Genel Öz-Yeterlik İnancı, Motivasyonel Kararlılık ve Gelecek Zaman Perspektifinin Yapılan İş Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmanın bir diğer amacına yönelik olarak elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık ve alt boyutları, gelecek zaman perspektifinin alt boyutları, genel öz-yeterlik inancı ve alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında yaptıkları işe göre anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde; ücretli öğretmenlik ve özel okulda öğretmenlik gibi kavramlar spesifik kavramlar olduğundan dolayı alan yazında genel öz-yeterlik inancı, motivasyonel kararlılık ve gelecek zaman perspektifi kavramlarından herhangi biriyle birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ücretli öğretmenlik ülkemizde geçerli olan bir uygulama olduğundan dolayı yabancı kaynaklarda da ilgili çalışmalara rastlanamamaktadır. KPSS'ye girecek olan öğretmen adaylarının hedefinin genel olarak devlet güvencesi altında düzenli çalışma koşullarına sahip olmak olduğu düşünülürse, araştırmada ele alınan değişkenlerin özellikle öğretmenlik dışı geçici bir işte çalışma veya düzenli olmasa bile kendi mesleğini icra etme bakımından farklılık gösterebileceği düşünülmüştür. Ancak beklenen yönde bir bulgunun elde edilememesi çalışan katılımcı sayısının yeterli sayıda olmamasından (n=89) kaynaklanabilir. Gelecek araştırmalarda daha geniş örneklem grupları üzerinde çalışılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.1.5. Öğretmen Adaylarında Genel Öz-Yeterlik İnancı, Motivasyonel Kararlılık ve Gelecek Zaman Perspektifinin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmada öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık ve alt boyutları, gelecek zaman perspektifinin alt boyutları, genel öz-yeterlik inancı ve alt boyutlarına ait puan ortalamaları

arasında algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş ve sadece gelecek zaman perspektifinin sınırlılıklara odaklanma ve fırsatlara odaklanma alt boyutlarına ait puan ortalamalarının öğretmen adaylarının algıladıkları gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifinin sınırlılıklara odaklanma alt boyutundan aldıkları puanlarda kendini orta düzeyde gelire ve alt düzeyde gelire sahip olarak algılayanlar arasında alt düzeyde gelire sahip olarak algılayanların lehine, kendini alt düzeyde gelire ve ortanın üstü düzeyde gelire sahip olarak algılayanlar arasında ise alt düzeyde gelire sahip olarak algılayanların lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Gelirlerini orta düzeyde algılayanlar ile ortanın üstü düzeyde algılayanların puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulguya göre, gelir düzeyini düşük algılayan öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifi açısından sınırlılıklara daha fazla odaklandıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifinin fırsatlara odaklanma alt boyutundan aldıkları puanlarda orta düzeyde gelire ve ortanın üstü düzeyde gelire sahip olduğunu algılayanlar arasında ortanın üstü düzeyde gelire sahip olduğunu algılayanların lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken; kendini alt düzeyde gelire ve ortanın üstü düzeyde gelire sahip olarak algılayanlar arasında ortanın üstü düzeyde gelire sahip olduğunu algılayanların lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Gelir seviyesini orta düzeyde algılayanlar ile alt düzeyde algılayanların puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulguya göre, gelir düzeyini daha yüksek algılayan öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifi açısından fırsatlara daha fazla odaklandıkları söylenebilir.

Gelir düzeyini daha yüksek algılayan öğretmen adaylarının fırsatlara, daha düşük algılayanların ise sınırlılıklara odaklanmaları beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Maddi açıdan sınırlı olanaklara sahip olmak kişinin kendini geliştirme açısından birtakım fırsatları değerlendirme noktasında daha çok mücadele etmek zorunda kalmasına ve kendini birçok açıdan sınırlandırılmış hissetmesine sebep olabilir. Böyle bir durumda birey kendini başkalarıyla kıyaslayarak umutsuzluğa kapılıp kendini güvende hissetmeyerek geleceğin ona olumlu şeyler getirmeyeceği düşüncesine kapılabilir. Gelir düzeyi yüksek olan bireylerin ise sahip olduğu maddi kaynaklar birtakım hedeflere ulaşmaları konusunda avantaj sağlayarak kendilerini güvende hissetmelerine ve geleceğe daha olumlu bakmalarına yardımcı olabilir. Guthrie, Butler ve Ward'ın (2009) yapmış oldukları araştırmada zaman perspektifi ve sosyoekonomik durum arasındaki ilişkiler incelenmiş, zaman perspektifi ölçeğinin alt boyutları olan gelecek zaman, şimdiki zaman ve kaderci zaman alt boyutları ile sosyoekonomik durum arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, bu araştırmadan elde edilen bulguyu genel

olarak destekler niteliktedir. Genç yetişkinlerle yapılan bir başka araştırmada ise sosyoekonomik durum ve gelecek zaman perspektifi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Heimberg, 1963; aktaran Lessing,1972). Alan yazındaki araştırmaların birbiriyle tutarlı sonuçlar vermemesi sosyo-ekonomik düzeyin nasıl belirlendiği ile ilgili olabilir. Bu araştırmada sosyo-ekonomik düzey bireylerin algılarına göre belirlenmiştir. Dolayısıyla sadece gelir seviyesini sormanın yeterli olmadığı, bireyin bunu nasıl algıladığının da tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

5.1.6.Öğretmen Adaylarında Genel Öz-Yeterlik İnancı, Motivasyonel Kararlılık ve Gelecek Zaman Perspektifinin Sınava Giriş Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu motivasyonel kararlılık, gelecek zaman perspektifi, genel öz-yeterlik inancı ve bu değişkenlerin alt boyutlarına ait puan ortalamalarının öğretmen adaylarının sınava giriş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği şeklindedir. Araştırmada genel öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin yılmadan sınava tekrar tekrar girecekleri, sınava giriş sayısı fazla olan bireylerin motivasyonel kararlılıklarının daha yüksek olacağı ve gelecek zamanı sınırlılıklardan çok fırsatlarla dolu olarak algılayabilecekleri düşünülmüştür. Ancak araştırma sonucunda sınava giriş sayısı değişkenine göre herhangi anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alan yazın incelendiğinde KPSS ülkemizde yapılan bir sınav olduğu için sınırlı sayıda araştırmanın olduğu, incelenen araştırmalarda da sınava giriş sayısı değişkenine yer verilmediği görülmüştür. Bu noktada, KPSS'ye hazırlanan daha geniş gruplarla yapılacak olan araştırmalarda sınava giriş sayısı değişkeninin de ele alınmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Araştırma, 2022 KPSS sınavına hazırlanan öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın ana değişkenleri olan genel öz-yeterlik inancı, gelecek zaman perspektifi ve motivasyonel kararlılık arasındaki ilişkiler ortaöğretim ya da üniversiteye geçiş sınavına hazırlanan bireyler üzerinde de gerçekleştirilebilir.
2. KPSS'ye hazırlanan farklı meslek grupları ya da öğretmen adaylarıyla ilgili farklı değişkenler ele alınarak da yeni araştırmalar yapılabilir. Alan yazın incelendiğinde bu bireyler üzerine yapılan araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

3. Araştırmada kullanılan Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği' nin kullanıldığı araştırma sayısının ülkemizde ve dünyada sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla alt boyutları olan fırsatlara odaklanma ile sınırlılıklara odaklanmanın incelendiği araştırma sayısı da oldukça sınırlıdır. Bu değişkenlerin yer aldığı yeni araştırmaların yapılmasının alan yazındaki önemli bir boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir.
4. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançları ve motivasyonel kararlılıkları arasında gelecek zaman perspektifi alt boyutlarından fırsatlara odaklanmanın kısmi aracı rolünün olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda sınava hazırlık sürecinde psikolojik danışma merkezleri, sınava hazırlık kursları gibi kurumlarda öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılıklarını arttırmada öz-yeterlik inançlarının ve gelecek zaman perspektiflerinin olumlu yönde artmasına bir başka deyişle geleceği fırsatlarla dolu olarak algılamasına yardımcı olacak çeşitli etkinlikler, bireysel ve grupla psikolojik danışma oturumları, rehberlik ve psiko-eğitim programları düzenlenip uygulanabilir. Yapılacak bu çalışmalarda öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektiflerini olumlu yönde geliştirmek üzere uzun ve kısa vadede seçeneklerini belirlemelerine ve gerçekçi planlar yapmalarına katkı sağlayıcı uygulamalar yapılabilir. Bu sayede motivasyonel kararlılıkları artırılan öğretmen adaylarının sınava hazırlık süreçlerini daha rahat geçirmeleri beklenebilir. Bahsedilen uygulamalar yükseköğretim kurumlarının Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezleri'nde mezuniyet öncesinde sınava hazırlanan öğretmen adayları için de düzenlenebilir.
5. Araştırmada gelecek zaman perspektifi alt boyutlarından sınırlılıklara odaklanmanın baskılayıcı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Baskılayıcılık etkisi, istatistiksel olarak sık görünen bir durum olmamakla birlikte, bu etkinin nasıl ortaya çıktığı daha detaylı olarak incelenebilir. Nitekim araştırmacılar bir modelde yalnızca bağımsız değişkeni bağımlı değişkene bağlayan aracıları değil, aynı zamanda bu ilişkiyi gizleyebilecek potansiyel baskılayıcıları da dikkate almanın önemli olduğuna vurgu yapmaktadırlar (Maassen ve Bakker, 2001). Bu sayede değişkenler arası ilişki örüntülerinin daha iyi anlaşılması sağlanabilir.
6. Araştırmada öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançları, gelecek zaman perspektifleri ve motivasyonel kararlılık düzeyleri nicel araştırma deseni kapsamında incelenmiştir. Araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin daha ayrıntılı incelenmesi adına gelecek çalışmalarda nitel veya karma araştırmaların yapılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

2019'da 41 bin 379 öğretmen atandı. (2020, 29 Şubat). *Hürriyet Gazetesi*. Erişim adresi: https://www.hurriyet.com.tr/egitim/2019da-41-bin-379-ogretmen-atandi-41458153

2021 Ek atama kontenjanları ve branş dağılımı belli oldu mu? 15 bin öğretmen atama takvimi (2021, 22 Aralık*). Habertürk Gazetesi*. Erişim adresi: https://www.haberturk.com/2021-ek-atama-kontenjanlari-ve-brans-dagilimi-belli-oldu-mu-15-bin-ogretmen-atama-takvimi-3193452

Adair, J. E. (2006). *Leadership and motivation: The fifty-fifty rule and the eight key principles of motivating others.* Kogan Page Publishers.

Akçay, V. (2012). Pozitif psikolojik sermayenin iş tatmini ile ilişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2*(1), 123-140.

Akkermans, J., de Lange, A. H., Van der Heijden, B. I., Kooij, D. T., Jansen, P. G. ve Dikkers, J. S. (2016). What about time? Examining chronological and subjective age and their relation to work motivation. *Career Development International*. *21*(4), 419-439. https://doi.org/10.1108/CDI-04-2016-0063

Akkoç Arabacı, L. N. (2020). *Zaman perspektifi ve psikolojik iyi oluş ilişkisinde psikolojik esnekliğin aracı rolü.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Medipol Üniversitesi.

Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerinin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Aktaş, H. (2021). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin gelecek zaman algısı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki: Gümüşhane üniversitesi örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *10*(20), 271-299.

Alaçam, N. (2015). *Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının genel öz-yeterlik inançları ve aile katılımına yönelik bariyer algıları ile ilişkilendirilmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. K. (2014). [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, *25*(1), 23-35.

Arı, E. ve Yılmaz, V. (2015). Hopelessness levels of teachers who follow KPSS preperation courses. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 14*(4), 905-931. https://doi.org/10.21547/jss.256746

Aydıner, B. B. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlik, yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Aypay, A. (2010). Genel öz-yeterlik ölçeğinin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 113-132.

Aytunga, O. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2(*2), 15-28.

Atasoy, S. (2012). *Farklı yaş gruplarının merkezi sınavlara hazırlanma sürecindeki durumluk kaygı düzeyleri ve gelecek zaman perspektiflerinin karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Avcı, S. ve Erden, M. (2013). Gelecek zaman algısı ve akademik alanda arzuların ertelenmesinin öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 389-406. https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-10-5

Azizli, N., Atkinson, B. E., Baughman, H. M. ve Giammarco, E. A. (2015). Relationships between general self-efficacy, planning for the future, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 82*, 58-60. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.006

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

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy changing societies*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*, *13*(4), 249-623. https://doi.org/10.1080/08870449808407422

Baron, M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psycholohical research: Conceptual, strategic an statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(6), 1173-1182. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173

Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(47):480-495. https://doi.org/10.16992/ASOS.12368

Biçici, E. (2019). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin motivasyonel kararlılık ve öznel zindelik düzeylerinin incelenmesi (Ordu üniversitesi örneği).* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.

Bostan, C. M. (2015). The role of motivational persistence and resilience over the well-being changes registered in time. *Symposion: Theoretical and Applied Inquiries in Philosophy and Social Sciences*, 2(2), 215-241. https://doi.org/10.5840/symposion20152212

Bostan, C. M., Ticu, C., Vrabie, T., Stanciu, T. ve Andronic, R. L. (2021). Supporting motivational persistence in the personality system in early academic stages through educational strategies. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, *13*(2), 223-242. https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/419

Britner, S. L. ve Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *43*(5), 485-499. https://doi.org/10.1002/tea.20131

Can, H. (1985). *Başarı güdüsü ve yönetsel başarı*. Hacettepe Üniversitesi İİBF Yayınları.

Cenberci, S. ve Beyhan, A. (2016). Research for motivational persistence levels of prospective teachers in terms of age, gender and teaching branch variables. *Journal of Education and Training Studies, 4*(12), 21-26. https://doi.org/10.11114/jets.v4i12.1882

Choi, N. (2004). Sex role group differences in specific, academic, and general self-efficacy. *The Journal of Psychology*, *138*(2), 149-159. https://doi.org/10.3200/JRLP.138.2.149-159.

Cohen, J., Cohen, P., West, S., ve Aiken, L. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Taylor & Francis.

Conger, A. J. (1974). A revised definition for suppressor variables: A guide to their identification and interpretation. *Educational and Psychological Measurement*, *34*(1), 35–46. https://doi.org/10.1177/001316447403400105.

Constantin, T., Holman, A. ve Hojbotă, M. A. (2011). Development and validation of a motivational persistence scale. *Psihologija*, *45*(2), 99-120.

Coudin, G. ve Lima, M. L. (2011). Being well as time goes by: Future time perspective and well-being. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *11*(2), 219-232.

Çakır, Ö. ve Horzum, M. B. (2015). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *11*(1), 1-15.

Çengelci, B. (2009). Otizm ve Down sendrom'lu çocuğa sahip annelerin kaygı umutsuzluk ve tükenmişlik duygularının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, *10*(2), 1-23.

Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdüleme ve iş doyumu*. Anı Yayıncılık.

Çivitçi, N., ve Baltacı, H. Ş. (2018). Üniversite öğrencilerinde zaman perspektifi, yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *43*(43), 107-116. https://doi.org/10.9779/PUJE860

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik* (2.baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Dave, R., Tripathi, K. N., Singh, P. ve Udainiya, R. (2011). Subjective well-being, locus of control and general self-efficacy among university students. *Amity Journal of Applied Psychology*, *2*(1), 28-32.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The selfdetermination perspective. *Educational Psychologist*, *26*(3-4), 325-346. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137

Delioğlu, H. N. (2017). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısı ile sınav ve matematik kaygısı, matematiğe yönelik öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Demirdöken, Ç., Atan, T., Deryahanoğlu, G., Çiçek, G., ve Demirdöken, S. (2017). Kadınları egzersiz yapmalarına motive eden faktörler. *Journal of Human Sciences, 14*(2), 2140-2148. https://doi.org/10.14687/jhs.v14i2.4215

Demirel, M., Işık, U., Harmandal Demirel, D., Üstün, Ü. Ü. ve Gümüşgül, O. (2016). Gelecek zaman algısı: Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerine yönelik bir çalışma. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, *6*(1), 10-20.

Deniz, M. (2005). Örgütsel davranış boyutlarından seçmeler. M. Tikici (Ed.), *İşletme yönetiminde motivasyon* içinde (ss.150-170). Nobel Yayın Dağıtım.

Desoete, A., Baten, E., Vercaemst, V., De Busschere, A., Baudonck, M. ve Vanhaeke, J. (2019). Metacognition and motivation as predictors for mathematics performance of Belgian elementary school children. *ZDM-Mathematics Education*, *51*(4), 667-677. https://doi.org/10.1007/s11858-018-01020-w

Doğan, N., Beyaztaş, D. İ., ve Koçak, Z. (2012). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öz-yeterlik düzeyinin başarıya etkisinin sınıf ve cinsiyete göre incelenmesi: Erzurum ili örneği. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 224-234.

Do Quyen, V. M. (2020). The relationship between students' intrinsic motivation and the final exam results of a student on English subject. *Journal of Science and Technology*, *43*(01), 145-154. https://doi.org/10.46242/jst-iuh.v43i01.616

Dutt, A.J. ve Wahl, H.W. (2019). Future time perspective and general self-efficacy mediate the association between awareness of age-related losses and depressive symptoms. *European Journal of Ageing*, *16*(2), 227-236. https://doi.org/10.1007/s10433-018-0482-3

Dündar, S., Özutku, H., ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-119.

Ekinci, N. ve Hamarta, E. (2020). Azim eğitim programının azim ve motivasyonel kararlılık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(28), 962-996. https://doi.org/10.26466/opus.691887

Engin, M. B. (2019). *Sporcu öğrencilerin akademik motivasyon ve genel öz-yeterliklerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi.

Eren, E. (2004), *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (8. baskı). Beta Yayınevi.

Erku, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (4.baskı). Seçkin Yayıncılık.

Eymur, G. ve Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *36*(161), 246-253.

Fındıkçı, İ. (2000), *İnsan kaynakları yönetimi.* Alfa Yayınları.

Friedman, L. ve Wall, M. (2005). Graphical views of suppression and multicollinearity in multiple linear regression. *The American Statistician, 59*(2), 127-136. https://doi.org/10.1198/000313005X41337

Gagne, M. ve Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 331-362. https://doi.org/10.1002/job.322

Gjesme, T. (1983). On the concept of future time orientation: Considerations of some functions" and mesaurements" implications. *International Journal of Psychology*, *18*(1-4), 443-461. https://doi.org/10.1080/00207598308247493

Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *173*(173), 99-128.

Guthrie, L. C., Butler, S. C. ve Ward, M. M. (2009). Time perspective and socioeconomic status: A link to socioeconomic disparities in health? *Social Science & Medicine, 68*(12), 2145-2151. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.04.004

Güney, S. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. Nobel Yayın Dağıtım.

Gürbüz, S. ve Bayık, M. E. (2021). Aracılık modellerinin analizinde yeni yaklaşım: Baron ve Kenny' nin yöntemi hâlâ geçerli mi?. *Türk Psikoloji Dergisi, 37*(88), 1-14.

Gürcan, A. (2005). Bilgisayar öz-yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research, 19*, 179-193.

Harurluoğlu, Y., ve Kaya, E. (2009). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 481-496.

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditionaş process analysis: A regression-based approach* (2nd Edition). The Guilford Press.

Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs, 76*, 408–420. doi:10.1080/03637750903310360

Hayes, A. F. ve Preacher, K. J. (2013). Conditional process modeling: Using structural equation modeling to examine contingent causal processes. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 219–266). IAP Information Age Publishing.

Husman, J. ve Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, *18*(2), 166-175. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.001

Karaman, H. B., ve Artan, A. E. (2022). Meslek lisesi öğrencilerinde benlik saygısı ve öz-yeterlik düzeylerinin staj uygulaması süresince incelenmesi: Turizm meslek lisesi örneği. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, *6*(1), 113-129. https://doi.org/10.32960/uead.1032504

Karataş, K. (2013). *Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluklarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz-yeterlikleri ve akademik başarıları açısından yordanması.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.

Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2012[Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, *9*(2), 1229-1259. https://doi.org/10.35452/caless.2020.26

Kaya, S. (2014). *Üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerinin yordayıcısı olarak yalnızlık ve gelecek zaman algısı*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Journal of Social Science*, *19*(1), 51-64.

Kezer, F., Oğurlu, Ü. ve Akfırat, O. N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi, genel öz-yeterlik ve umutsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 202-218.

Koç, İ. Y. (2013). *KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Koçel, T. (2014). *İşletme Yöneticiliği* (15. Baskı). Beta Basım Yayın Dağıtım.

Kooij, D. T. A. M. ve Kanfer, R. (2019). Lifespan perspectives on work motivation. In B. B. Baltes, C. W. Rudolph ve H. Zacher (Eds.), *Work across the lifespan* (pp. 475–493). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-812756-8.00020-7

KPSS 2020 kaç kişi girdi? Bu yıl KPSS sınavına kaç başvuru yapıldı? (2020, 25 Ekim*). Akşam Gazetesi.* Erişim adresi: https://www.aksam.com.tr/egitim/kpss-2020-kac-kisi-girdi-bu-sene-kpss-sinavina-kac-basvuru-yapildi/haber-1119852

Lang, F. R. ve Carstensen, L. L. (2002). Time counts: Future time perspective, goals, and social relationships. *Psychology and Aging*, *17*(1), 125–139. https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.1.125

Lens, W., Paixao, M. P., Herrera, D. ve Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research*, *54*(3), 321-333. https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00520.x

Lens, W. ve Tsuzuki, M. (2007). The role of motivation and future time perspective in educational and career development. *Psychologica*, 46, 29–42.

Lent, R. W. ve Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, *60*(4), 557–568. https://doi.org/10.1037/a0033446

Lessing, E. E. (1972). Extension of personal future time perspective, age, and life satisfaction of children and adolescents. *Developmental Psychology*, *6*(3), 457-468. https://doi.org/10.1037/h0032576

Liao, H. A., Edlin, M. ve Ferdenzi, A. C. (2014). Persistence at an urban community college: The implications of self-efficacy and motivation. *Community College Journal of Research and Practice, 38(*7), 595-611. https://doi.org/10.1080/10668926.2012.676499

Linnenbrink, E. A. ve Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning intheclassroom. *Reading &Writing Quarterly*, *19*(2), 119-137. https://doi.org/10.1080/10573560308223

Maassen, G. H. ve Bakker, A. B. (2001). Suppressor variables in path models- definitions and interpretations, *Sociological Methods & Research, 30* (2), 241-270.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, *50* (4), 370-396. https://doi.org/10.1037/h0054346

McClelland, D. C. ve Burnham, D. H. (2003). Power is the great motivator. *Harvard Business Review*, *81*(1), 117-126.

McGeown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., Boffey, E., Markham, J. ve Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278-286. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.022

Mercanlıoğlu, Ç. (2012). Örgütlerde performans yönetimi ile iş görenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, *4*(1), 41-52.

Mert, Z. (2017). *Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmenlerin gelecek kaygıları, intihar düşüncelerinin saptanması ve sosyo-demografik değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

Moneta, G. B. ve Spada, M. M. (2009). Coping as a mediator of the relationships between trait intrinsic and extrinsic motivation and approaches to studying during academic exam preparation. *Personality and Individual Differences*, *46*(5-6), 664-669. https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.012

Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, *11*(1), 1-59 https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6

Omırtay, B. (2009). *Motivasyon teorileri kapsamında, motivasyon (özendirme) araçlarının farklı işletmeler açısından analizi*.[Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ölçer, F. (2005). Departmanlı mağazalarda motivasyon üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *25*, 1-26.

Özçetin, N. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın ve gelecek zaman perspektiflerinin İngilizce ders başarısı ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Özdemir, Ö. (2021,Temmuz 16). Atanmayı bekleyen öğretmenler için zaman daralıyor: 'Geleceğimizi çaldılar'. *BBC News Türkçe*. 16.04.2022 tarihinde https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-57842974 adresinden alınmıştır.

Özsoy, O. (2005). *Değişen dünyada meslek seçimi, geleceğin meslekleri*. Hayat Yayınları.

Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. 14.03.2022 tarihinde http://people.wku.esdu/richard.miller/banduratheory.pdf adresinden alınmıştır.

Pandey, S. ve Elliott, W. (2010). Suppressor variables in social work research: Ways to identify in multiple regression models. *Journal of the Society for Social Work and Research, 1*(1), 28–40. https://doi.org/10.5243/jsswr.2010.2

Park, I. J. ve Jung, H. (2015). Relationships among future time perspective, career and organizational commitment, occupational self-efficacy, and turnover intention. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 43*(9), 1547-1561. https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.9.1547

Preacher, K. J. ve Hayes, A.F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*, 879–891. https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879.

Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L. ve Petty, R. E. (2011). Mediation analysis in social psychology: Current practices and new recommendations. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(6), 359-371. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00355.x

Ruthankoon, R. ve Ogunlana, S. O. (2003). Testing Herzberg's two-factor theory in the Thai construction industry. *Engineering, Construction and Architectural Management, 10*(5), 333-341. https://doi.org/10.1108/09699980310502946

Sahranç, Ü. (2008). Bir durumluk akış modeli: Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı, yaşam doyumu ve akış ilişkileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*, 122-144.

Sarıçam, H. (2015). Akademik kontrol odağı ve motivasyonel kararlılık: Yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 5* (1), 79-92.

Sarıçam, H., Akın, A., Akın, Ü. ve İlbay, A. B. (2013). Motivasyonel kararlılık ölçeğinin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Education, 3*(1), 60-69. https://doi.org/10.19128/turje.181076

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 207-231. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133

Schweder, S. ve Raufelder, D. (2021). Needs satisfaction and motivation among adolescent boys and girls during self-directed learning intervention. *Journal of Adolescence, 88*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.01.007

Seijits, G. H. (1998). The importance of future time perspective in theories of work motivation. *The Journal of Psychology*, *132*(2), 154-168. https://doi.org/10.1080/00223989809599156

Shell, D. F. ve Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology, 26*(4), 481-506. https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1073

Shrout, P. E. ve Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: new procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445. https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.4.422

Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. ve Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review, 16*(2), 121-139. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f

Soylu, C. ve Özekes, B. C. (2020). Psychometric properties of the future time perspective scale for the turkish population: Age differences in predictors of time perspective. *The International Journal of Aging and Human Development, 91*(1), 85-106. https://doi.org/10.1177/0091415019836108

Şeker, S. E. (2014). Maslow'un ihtiyaçlar piramiti. *YBS Ansiklopedisi, 1(*1), 43-45. 15 Nisan 2022 tarihinde http://ybsansiklopedi.com/wp-content /uploads/2014/10/15. Maslow %E2%80%99un- %C4%B0htiya%C3%A7lar-Piramiti.pdf adresinden alınmıştır.

Şeşen, H. (2010). Kontrol odağı, genel öz yeterlik, iş tatmini ve örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: Ankara'da bulunan kamu kurumlarında bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *28*(2), 195-220.

Şimşek, Ş. M. ve Çelik, A. (2013). *Yönetim ve organizasyon* (20. Baskı). Eğitim Yayınevi.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Edition). Pearson.

Tarhan, N. (2018). *İlaç endüstrisindeki yöneticilerin motivasyonel kararlılıklarının ve bireysel yenilikçiliklerinin iş performansına etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Tarhan, N., ve Şar, S. (2021). Sağlıkta bireysel yenilikçilik, motivasyonel kararlılık ve performans. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, *11*(1), 10-15. https://doi.org/10.31020/mutftd.808272

Taşğın, Ö., Uzun, S., Demir, B. ve Kaya, A. (2021) Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik akademik öz-yeterlikleri ve gelecek beklentilerinin incelenmesi. *Sportive*, *4*(1), 30-42.

Taş, M. A. ve Tortumlu, M. (2021). Sabır eğiliminin kariyer kaygısı üzerindeki etkisinde kararlılığın aracılık rolü. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 1-17. https://doi.org/10.25287/ohuiibf.601744

Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *10*(1), 91-108.

Toraman, Ç., Yurdal, M. O., Koşan, M. A. ve Bahar, B. (2021). Tıp öğrencilerinin motivasyonel kararlılık, öz-yönetimli öğrenme hazır bulunuşluğu ve başarı yönelimleri arasındaki ilişki. *Tıp Eğitimi Dünyası*, *20*(62), 123-138. https://doi.org/10.25282/ted.957588

TDK (2022). *Türk dil kurumu sözlükleri.* 14.03.2022 tarihinde http://sozluk.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Uygur, M. ve Yelken, T. Y. (2017). Sınıf öğretmenliği adaylarının memnuniyet düzeyleri ve gelecek beklentisi algılarının incelenmesi: Mersin üniversitesi örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(1), 1-10. https://doi.org/10.2399/yod.16.006

Uzun, N. ve Keleş, Ö. (2010). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(2), 561-58.

Ürekli, F. (2020). *KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının zaman yönetimi hakkındaki düşüncelerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Valero, D., Hirschi, A. ve Strauss, K. (2015). Hope in adolescent careers: Mediating effects of work motivation on career outcomes in Swiss apprentices. *Journal of Career Development*, *42* (5), 381-395. https://doi.org/10.1177/0894845314566866

Walker, T. L. ve Tracey, T. J. (2012). The role of future time perspective in career decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, *81*(2), 150-158. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.06.002

Woolley, K.K. (1997). How variables uncorrelated with the dependent variable can actually make excellent predictors: The important suppressor variable case. *Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association,* Austin, TX. Erişim Adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407420.pdf

Yang, C. L., Hwang, M. ve Chen, Y. C. (2011). An empirical study of the existence, relatedness and growth (ERG) theory in consumers selection of mobile value-added services. *African Journal of Business Management*, *5*(19), 7885-7898. https://doi.org/10.5897/AJBM10.1586

Yıldırım, F. ve İlhan, Ö.İ. (2010). Genel öz-yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *21*(4), 301-308.

Yıldız, Z. (2015). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı ve din öğretimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *33*, 147-161.

Yılmaz-Dinç, S. ve Kılıç, N. (2017). Sınav kaygısı yaşayan KPSS'ye hazırlık öğrencilerinin öz-değer algısı üzerine nitel bir çalışma. *Akademik Bakış Dergisi, 6*, 771-779.

Yılmazer, F. (2017). *Kamu personeli seçme sınavına (KPSS) hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısına bağlı olarak tükenmişlik düzeyi ve psikolojik dayanıklılıkları*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(33), 253-259.

Zebardast, A., Besharat, M. A. ve Hghighatgoo, M. (2011). The relationship between self-efficacy and time perspective in students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 935-938. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.181

Zimbardo, P. G. ve Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*(6), 1271–1288.

Zimbardo, P.G. ve Boyd J. N. (2018). *Zaman paradoksu-hayatınızı değiştirecek yeni zaman psikolojisi*. T. Yalur (Çev.). Pegasus Yayınları.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 82-91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016

EKLER

EK 1: Etik Kurul Kararı

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARI

Sayı: 25.418.4 **Tarih:** 29 Mart 2022

Çalışmanın Yürütücüsü: *Doç. Dr. Müge AKBAĞ*
Diğer Araştırmacılar: *Şule DEMİRCİ*
Onay Tarihi ve Onay Sayısı: *21.03.2022 /03-15*

Sayın: Doç. Dr. Müge AKBAĞ

"Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarında Motivasyonel Kararlılık: Gelecek Zaman Perspektifi ve Genel Öz- Yeterlik İnancı Bağlamında Bir İnceleme" isimli çalışmanız Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

Prof. Dr. Seyfi KENAN
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Dilek ERBAŞ
Kurul Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Ferdzah GÜNDOĞAR
Üye

Prof. Dr. Mustafa USLU
Üye

Prof. Dr. Halil EKŞİ
Üye

Prof. Dr. Musa ÜCE
Üye

Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN
Üye

Prof. Dr. Hülya KAYALI
Üye

EK 2: Bilgilendirilmiş Onam Formu

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında Doç. Dr. Müge AKBAĞ danışmanlığında Psk. Danışman Şule DEMİRCİ tarafından yürütülmektedir. Araştırma, "Kamu Personeli Seçme Sınavı'na Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Motivasyonel Kararlılık Düzeylerini Etkileyen Faktörler"i incelemeyi amaçlayan bilimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada kimlik bilgileriniz istenmemektedir. Çalışmaya katılımınız tamamen gönüllülük esaslıdır. Sizlerden elde edilen veriler sadece bilimsel çalışma amacıyla kullanılacak olup paylaştığınız bilgiler araştırmacı tarafından gizli tutulacaktır. Bu çalışmanın yaklaşık 5-10 dakika süreceği tahmin edilmektedir. Aşağıdaki formlarda size verilen seçenekler içinde doğru ya da yanlış cevap yoktur. Size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Soruları içtenlikle cevapladığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma ile ilgili herhangi bir soru sormak ya da görüş bildirmek isterseniz ----------e-posta adresinden iletişime geçebilirsiniz.

Psk. Danışman Şule Demirci -Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Müge AKBAĞ- Marmara Üniversitesi (Tez Danışmanı)

Yukarıdaki metni okudum. Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda ve faaliyetlerde kullanılmasını,

ONAYLIYORUM ( )

EK 3: Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz:

   Kadın ( ) Erkek ( )

2. Yaşınız: …….

3. Algıladığınız gelir düzeyiniz (Çalışmıyorsanız ailenizin gelir düzeyine göre değerlendiriniz):

   Alt ( )

   Orta ( )

   Ortanın üstü( )

   Yüksek ( )

4. KPSS'ye hangi öğretmenlik alanından gireceksiniz?

   Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman) ( )

   Tarih öğretmeni ( )

   Türkçe öğretmeni ( )

   Sınıf öğretmeni ( )

   İngilizce öğretmeni ( )

   Okul öncesi öğretmeni ( )

   Coğrafya öğretmeni ( )

   Müzik öğretmeni ( )

   Sosyal bilgiler öğretmeni ( )

   Felsefe grubu öğretmeni ( )

   Matematik öğretmeni ( )

   Resim öğretmeni ( )

   Beden eğitimi öğretmeni ( )

   Almanca öğretmeni ( )

   Fransızca öğretmeni ( )

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni ( )

Fen bilgisi öğretmeni ( )

Diğer ( )

5. Kamu Personeli Seçme Sınavına kaçıncı kez gireceksiniz?

İlk kez ( )

İkinci kez ( )

Üçüncü kez ( )

Dört ve üzeri ( )

Diğer ……

6. Çalışıyor musunuz?

Evet ( ) Hayır ( )

7. Eğer cevabınız evet ise ne iş yapıyorsunuz?

Özel bir okulda öğretmenlik ( )

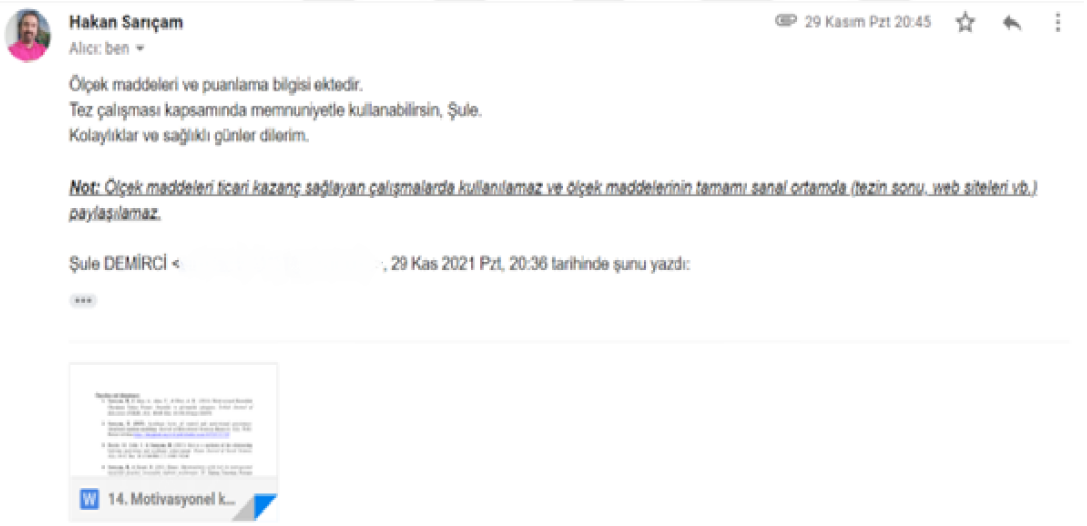
Ücretli öğretmenlik ( )

Henüz öğrenciyim çalışmıyorum ( )

Diğer…….

EK 4: Motivasyonel Kararlılık Ölçeği ve Kullanım İzni (Örnek Maddeler)

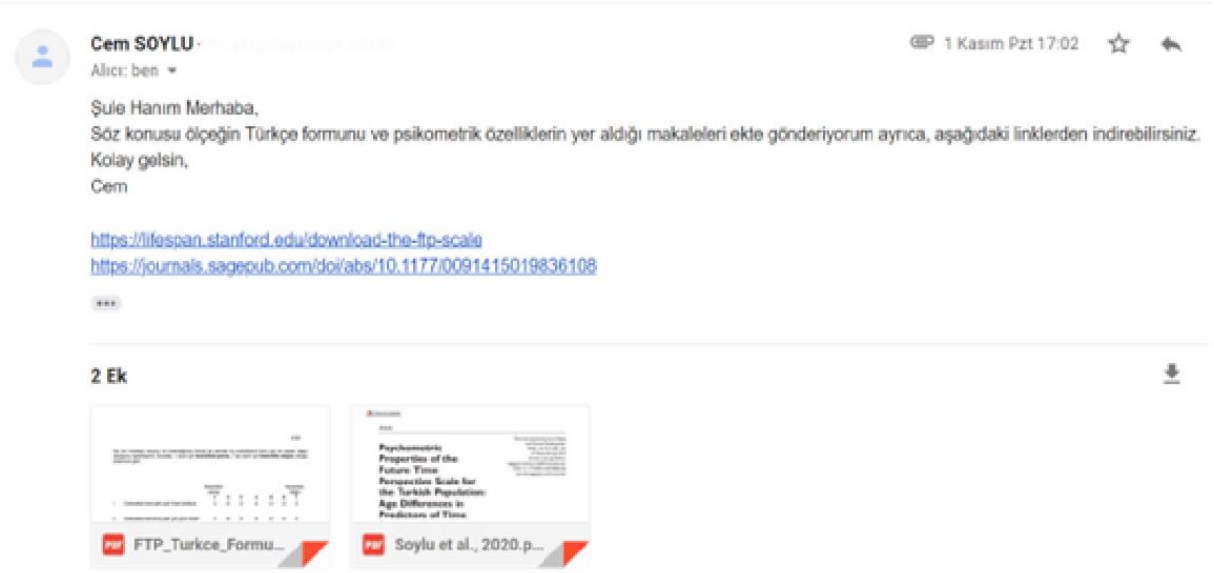
Lütfen her ifadeye mutlaka **TEK yanıt** veriniz ve kesinlikle **BOŞ bırakmayınız**. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederiz. **1 (Hiç Katılmıyorum) ----------5 (Kesinlikle Katılıyorum)**					
1. Sık sık eski problem veya projeler üzerinde yeni fikirler ortaya atarım.	1	2	3	4	5
5. Uzun vadeli amaçlar beni gündelik zorlukları aşmak için motive eder.	1	2	3	4	5
11.Yıllarca çalışma ve sabır gerektiren fikir ve projelere zaman ve çaba harcarım.	1	2	3	4	5
13.Sırf başkaları istediği için önemli bir projeden kopmayı düşünmem.	1	2	3	4	5



EK 5: Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği ve Kullanım İzni (Örnek Maddeler)

Her bir maddeyi okuyarak olabildiğince dürüst bir şekilde bu maddelerin sizin için ne kadar doğru olduğunu işaretleyiniz. Aşağıda verilen derecelendirme ölçeğinde 1 o maddede ifade edilen durumun sizin için kesinlikle yanlış, 7 ise sizin için kesinlikle doğru olduğu anlamına gelmektedir.

	Kesinlikle yanlış						Kesinlikle doğru
	1	2	3	4	5	6	7
1. Gelecekte beni pek çok fırsat bekliyor.							
4. Önümde koca bir hayat var.							
8. Zamanın tükendiği hissine kapılıyorum.							



EK 6: Genel Öz-Yeterlik Ölçeği ve Kullanım İzni (Örnek Maddeler)

Aşağıda çeşitli konulardaki düşüncelerinizi öğrenmek üzere cümleler verilmiştir. Cümlede geçen ifadenin sizi ne kadar tanımladığını lütfen aşağıda verilen 1= Hiç ve 5= Çok İyi arasında değişen yanıtların yer aldığı beş dereceli ölçek üzerinde uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

Sizi ne kadar tanımlıyor?

	Hiç				Çok İyi
4.Belirlediğim önemli hedeflere ulaşmada, pek başarılı olamam.	1	2	3	4	5
8.Hoşuma gitmeyen bir şey yapmak zorunda kaldığımda onu bitirinceye kadar kendimi zorlarım.	1	2	3	4	5
11.Beklenmedik sorunlarla karşılaştığımda kolayca onların üstesinden gelemem.	1	2	3	4	5
15. Kendine güvenen biriyim.	1	2	3	4	5
17.Hayatta karşıma çıkacak sorunların çoğuyla baş edebileceğimi sanmıyorum.	1	2	3	4	5

