



Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme Öz-Yeterlik Algısının Kolektif Yeterlik, Tükenmişlik ve Teknolojiyle Bütünleşmeyle İlişkisi

Relationship Between Supporting Motivated Learning Self-Efficacy, Collective Efficacy, Burn-Out and Technology Integration

Miraç YILMAZ¹ Öner USLU²

Geliş Tarihi
Submitted by

05.01.2018

Kabul Tarihi
Accepted by

19.02.2018

Öz

Öğrencilerin derse katılımını sağlamak ve güdüsel yönelimlerini kendi ders alanlarına çekebilmek öğretmenlerin mesleki yeterlik alanlarından birisidir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu yeterlik alanlarının geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla sınanabilmesi gerekir. Öğretmen adaylarına yönelik Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖDÖÖ) psikometrik özelliklerinin öğretmenler için de geçerli olup olmadığının incelenmesi bu açıdan önem taşımaktadır. Bu yolla hem öğretmenlerin öğrencileri güdüleme yeterlik algıları belirlenebilecek hem de bu algıların diğer değişkenlerle ilişkisi analiz edilebilecektir. Bu çalışmada ilk olarak öğretmen adayları için Türkçeye uyarlanmış olan "Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterlik Ölçeği"nin (GÖDÖÖ) psikometrik özelliklerinin öğretmenler için de geçerli olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada ikinci olarak GÖDÖÖ ile kolektif yeterlik, tükenmişlik ve teknolojiyle bütünleşme arasındaki korelasyon, son olarak da bu üç değişkenin birlikte GÖDÖÖ'yü yordamadaki etkisi çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini farklı branşlardan 328 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre GÖDÖÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi sonuçları kabul edilebilir sınırlar içinde bulunmuş, GÖDÖÖ'nün öğretmenler için de kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. GÖDÖÖ ile kolektif yeterlik ve teknolojiyle bütünleşme arasında pozitif, tükenmişlik arasında ise negatif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Analize dâhil edilen bu üç bağımsız değişken birlikte GÖDÖÖ'nün yordanmasında orta düzeyde bir katkıya sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme Öz-Yeterliliği • Tükenmişlik • Kolektif Yeterlik • Teknolojiyle Bütünleşme

Abstract

Attracting students' participation and motivational orientation to their course subject is one of the important professional efficacies of teachers. It is necessary to test these areas of efficacy with reliable and valid scales. Thus, it is important to test the psychometric properties of Supporting Motivated Learning Self-Efficacy Scale (SMLSS) for teachers, which was adapted to Turkish for pre-service teachers previously. Thereby teachers' current efficacy about supporting motivated learning can be determined, and this efficacies relation with other variables can also be tested. Firstly, at this study, it is aimed to check the psychometric properties of Supporting Motivated Learning Self-Efficacy Scale (SMLSS) for in-service teachers. Then, it is aimed to check the correlation between SMLSS and collective self-efficacy, burn-out, and technology integration. Lastly, the predictive power of three independent variables on SMLSS was analyzed by multiple regression. Sample consisted of 328 high school teachers. The results show that psychometric properties of SMLSS are valid for in service teachers, there was a positive correlation between SMLSS and collective efficacy, and technology integration. There was a negative correlation between SMLSS and burn-out. Moreover, the three variables predict SMLSS at a moderate level.

Keywords: Supporting Motivated Learning Self-Efficacy • Burn-Out • Collective Efficacy • Technology Integration

¹**Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mirac@hacettepe.edu.tr

² Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, oner.uslu@ege.edu.tr

Extended Abstract

Creating conditions for students' motivation in their course is one of the important professional competencies of teachers. Teachers are expected to motivate their students for instructional activities. Measuring teachers' self-efficacy beliefs to motivate students for such activities may allow us to understand their current competence. Therefore, valid and reliable scales are needed to measure teachers' efficacy beliefs for motivating students. Supporting Motivated Learning Self-Efficacy Scale (SMLSS) is one of them, and this scale was adapted to Turkish previously for pre-service teachers. This study aims to check the psychometric properties of Supporting Motivated Learning Self-Efficacy Scale (SMLSS) for in-service teachers, as well. Thus, teachers' self-efficacy beliefs in how to motivate their students can be analyzed in further studies.

Examining the correlations of SMLSS with other variables may also help us to understand teachers' self-efficacy beliefs in motivating students' learning. As organizational culture has an important role in teachers' instructional activities, collective self-efficacy may have a correlation with SMLSS. Moreover, teachers' burn-out levels may also affect their professional activities, so burn-out may have a correlation with SMLSS. Many researchers claim that instruction becomes more student-centered at the last stages of technology integration, and technology integration levels of teachers may also have some correlation with SMLSS. Thus, it is aimed to check the correlation between SMLSS and collective self-efficacy, burn-out, and technology integration in this study. After examining the correlations, the three independent variables' power of prediction on SMLSS is also analyzed.

The data were collected from 328 high school teachers teaching different subjects. The assumptions of normal distribution, multiple regression, and univariate and multivariate extreme values were checked and met. The confirmatory factor analysis was conducted to test the psychometric properties of SMLSS for in-service teachers. The results show that the model gives an acceptable fit with the data ($\chi^2_{(sd=8)} = 12.57$, $(\chi^2/sd) = 1.57$, RMSEA = 0.04, RMS = 0.006, CFI = 0.99, NFI = 0.99, GFI = 0.99 ve, AGFI = 0.97.). The Cronbach's alpha was calculated as .90, so it can be said that psychometric properties of SMLSS were valid for in-service teachers, as well.

Then the correlation between SMLSS and collective self-efficacy, burn-out, and technology integration was analyzed. All the above-mentioned correlations with SMLSS are statistically meaningful. The correlation between collective self-efficacy and SMLSS is in the positive direction and at a moderate level. The correlation of burn-out with SMLSS was in the negative direction and also at a moderate level. The correlation between technology integration and SMLSS was in the positive direction, but it was at the low level.

Lastly, the prediction power of the three independent variables on SMLSS was analyzed through multiple regression analysis. The results show that this model predicts the SMLSS meaningfully ($R = 0.53$, $R^2 = 0.28$, $p < .001$). The regression equation is provided below.

$$\text{SMLSS} = 3.36 + 0.009 \text{ technology integration} + 0.24 \text{ collective efficacy} - 0.36 \text{ burnout}$$

These results are parallel with some studies in the literature. Many researchers claim that organizational culture affects teachers' instructional applications, so the relation between SMLSS and collective self-efficacy is expected to support previous literature. Thus, positive and supportive organizational culture affects teachers' self-efficacy for supporting motivated learning positively.

The results show that SMLSS has a negative correlation with burn-out. In other words, teachers' SMLSS points decrease if burn-out levels increase. Many researchers in the literature claim that teachers' burn-out levels affect their professional activities negatively. Therefore, the result of this study about the negative correlation between SMLSS and burn-out is also parallel with the literature.

There is a positive relation between technology integration level of teachers and SMLSS. Although this correlation is statistically meaningful, the effect size of the correlation is relatively small. The literature supports that student-centered instructional activities increase at the last stages of technology integration. So the teachers, who are at the last stages of technology integration, are expected to motivate their students for instructional activities easily. The low effect size of the correlation in this study can be explained by the centralized exam pressure on teachers and crowded classes. Most of the studies about technology integration in Turkey show that teachers use technology to support teacher-centered activities instead of student-centered ones.

This study may contribute to the literature as it offers a valid scale for in-service teachers' supporting motivated learning self-efficacy beliefs. Analyzing the correlation between selected variables and prediction power of the independent variables on SMLSS are also important for the literature. Limitations and suggestions are as follows for this study. Firstly, the analysis was conducted based on the data gathered from 328 high school teachers; the correlations may be checked for bigger samples. Relations and effects of the three variables were checked in this study. Other variables which might have influence on teachers' supporting motivated learning self-efficacy beliefs may be checked in subsequent studies.

Giriş

Öğrenci başarısını etkileyen önemli değişkenlerden birisi de öğretmen özellikleridir. Öğretmenlerin birçok özelliğinin programların uygulanması ve çağın getirdiği değişimlere uyum sağlanmasında önemli olduğu görülmektedir. Bu özelliklerden bazıları farklı alanlardaki öğretmen öz yeterlikleri, örgüt kültürünü kapsayan kolektif yeterlik algısı, teknolojiyle bütünleşme becerileri ve tükenmişlik algısı olarak sıralanabilir (Area-Moreira, Hernandez-Rivero ve Sosa-Alonso, 2016; Bümen ve Özyayın, 2013; Goddard, Hoy ve Hoy, 2004). Öz yeterlik bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak tanımlanabilir (Bandura, 1977, 1994). Öz yeterlik inancı ya da başka bir deyişle öz yeterlik beklentisi, bireylerin yeteneklerine ilişkin inancına dayanır ve amaçlarına ulaşmak için belirli bir davranışı organize etmek ve onu gerçekleştirmek için gereklidir. Bireylerde var olan *olumlu öz yeterlik inancının* güdülenmeyi arttırdığı, yeni ve zor görevlerle başa çıkabilmeyi sağladığı, ayrıca çaba harcamaya istekli kıldığı belirtilirken; *olumsuz öz yeterlik inancının* ise bireyin kendi inisiyatifi ile davranamamasına, ayrıca başlanan bir işi sonuçlandırmadan bırakmasına neden olduğu belirtilmektedir (Jerusalem, 2002).

Öz yeterliği oluşturduğu düşünülen ve birbiriyle ilişkili olan dört kaynak şu şekilde sıralanmaktadır (Bandura, 1977, 1994; Yavuzer ve Koç, 2002): (i) Performans başarıları, Kişiler geçmişte yaptığı işlerde gösterdiği başarıyı ödül olarak algılamakta ve gelecekte buna benzer davranışlara güdülenmektedir. Dolayısıyla gösterdiği başarı bireyin sonraki benzer işlerde de başarılı olacağını bir işarettir. (ii) Dolaylı Yaşantılar, başkalarının başarılarını görmek, bireyin kendisinin de başarı beklentisinin artmasını sağlayabilir. Bireyin kendisine ilişkin beklentileri, başkalarının deneyimlerine dayanmaktadır. (iii) Sözel İkna, bir davranışı başarıyla ortaya koyabileceğine yönelik söz ve öğütler, kişinin cesaretinin artmasını ve öz yeterliğinin olumlu şekilde değişmesini destekleyebilir. (iv) Duygusal Durum, bireyin davranışı ortaya koyacağı dönemde bedensel ve duygusal açıdan iyi durumda olması, onun davranışla ilgili girişimde bulunma olasılığını artırır.

Belirtilen kaynakların yanı sıra Pajares'e (1997) göre öz yeterlik inançları belirli bir göreve ve konuya ilişkin özel inançlardır. Schwarzer (1993) göre öz yeterliğin ilişkili olduğu durumlar; eğitimle ilgili durumlar, sosyal durumlar, gelişim ve sağlıkla ilgili durumlar ve kişisel psikoloji gibi pek çok özel alanı kapsamaktadır. Bu durumlara bağlı olarak öz yeterliği yüksek kişilerin daha sağlıklı, daha başarılı ve daha iyi sosyal ilişki içinde oldukları bilinmektedir (Schwarzer, 1993). Benzer şekilde öz yeterlik inancının öğretmen davranışını anlamaya ve geliştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Nitekim öğretmenlerin öz yeterlik inancının öğrenme - öğretme ve performansla ilgili ilişkisi araştırmalarda sıklıkla konu edinmiştir (Enochs ve Riggs, 1990; Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002; Riggs ve Enochs, 1990; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Örneğin, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) olumlu öz yeterlik inancının öğretmenlerin öğretim performanslarını olumlu etkilediğini ve öğrenci başarısının da artmasına katkı getirdiğini belirtmişlerdir.

Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterlik İnancı

Güdülenmiş öğrencilerin okula ilişkin etkinliklere daha istekli katılmaları birçok olumlu sonucu beraberinde getirmektedir (Açıkgöz, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde

güdülenmelerini desteklemeleri beklenmektedir (MEB, 2006, 2017). Güdülenmiş öğrenmeyi desteklemek ve teşvik etmek, bir başka ifadeyle öğrencilerin derse katılımı ve güdüsel yönelimlerini ders alanlarına çekebilmek, öğretmenlik mesleğinin temel görevlerinden sayılabilir (Jerusalem ve Röder, 2007). Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün hazırlamış olduğu Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde öğretmenin öğrenciyi derse ve öğrenmeye yönlendirmesinin onun meslek yeterlikleri arasında olduğu açık şekilde vurgulanmaktadır. Buna göre MEB Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim Yeterlik Alanının *Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma*, Alt Yeterlik Alanı'nda birçok performans göstergesi yer almaktadır (MEB, 2006, 2017).

Örnek Performans Göstergeleri:

A2.1. Öğrencilerde öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi amaçlar.

A2.5. Öğrenme ve başarmanın çeşitli yolları olduğu konusunda öğrencileri bilgilendirir.

A2.7. Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirir.

Öz yeterlik inancına dayanan Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme kavramı ile öğretmenlerin; öğrencilerine dersi öğretebilmeleri ve derse aktif katılımları için güdüleyebilmeleri hakkındaki yeterlik beklentileri ele alınmaktadır (Jerusalem ve Röder, 2007). Buna göre Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterlik (GÖDÖ) ile öğretmenlerin, zor şartlar altında dahi öğrencileri derse ve öğrenmeye güdüleyebilme konusundaki inançları tespit edilerek bu konuda gösterecekleri çabalar tahmin edilebilir. Nitekim "Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme" konusundaki inançları ölçmek üzere hazırlanmış ölçeklerle de öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrencileri derslerine güdülemede sahip oldukları inançlar sorgulanabilir. Yılmaz (2013) yaptığı çalışmada Jerusalem ve Röder tarafından 2007 yılında Almanya'da geliştirilen Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖDÖÖ) Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirliğini belirleyerek ölçeğin öğretmen adaylarında kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu ölçek sayesinde öğretmen adaylarının mesleki alan yeterliklerine ilişkin algıları tespit edilebilir ve bu konudaki yeterliklerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

Öğretmen adayları için uyarlanmış Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterlik Ölçeğinin hâlihazırda görev yapmakta olan öğretmenler için geçerli ve güvenilir sonuçlar verip vermediğinin incelenmesi gerekmektedir. Bu yolla öğretmenlerin de mesleki alan yeteneklerinin tespiti yapılabilecek, bu alandaki olası eksiklikleri belirlenerek, gerekli mesleki gelişim etkinliklerinin planlanması için görgül veriler sağlanacaktır. Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterlik Ölçeği'nin hizmet içinde çalışmakta olan öğretmenler için de kullanılabilir olup olmadığını araştırması bakımından bu çalışmanın alanyazına önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Kollektif Yeterlik

Öğretmenlerin öğrencilerini derse yönelik güdüleyebilme yeterlikleri ve becerilerinin anlaşılabilmesi için GÖDÖ'lerini etkileyen değişkenlerin neler olduğunun incelenmesi yararlı olacaktır. Öğretmenlerin sınıf içi performanslarını ve öğrenciyi güdüleme becerilerini etkileyen değişkenlerden birisi kollektif yeterlik algılarıdır. Sosyal bir çevrede işbirliği içinde çalışmakta olan öğretmenler; meslektaşları, okul yöneticileri, veliler başta olmak üzere eğitimin bütün paydaşları ile işbirliği yapmak durumundadır. Eğitim ortamında karşılaşılan sorunların etkili çözümü için öğretmenlerin sıklıkla kurumsal bakış açılarını geliştirmesi ve bu şekilde davranması beklenmektedir. Bu bağlamda kollektif yeterlik kavramı, bir grubun üyelerinin belli

amaçları gerçekleştirmeye yönelik gerekli olan davranışları ortaya koyabileceklerine ilişkin sahip oldukları ortak inanç olarak tanımlanabilir (Bandura, 1994; Goddard ve diğ., 2004). Bandura'ya (1994) göre grupların, örgütlerin hatta ulusların gücü üyelerinin kolektif yeterlik inançlarından beslenmektedir. Başka bir deyişle üyelerin problemleri ortak iradeyle çözebileceklerine olan inançları ne kadar yüksekse gruplar, örgütler ya da uluslar o kadar güçlüdür. Bireylerin kolektif yeterlik inançları grup olarak yapacakları seçimleri, ortaya koyacakları çabayı, grubun sonuca hemen ulaşmaması durumunda gösterecekleri sabrı ve başarı ihtimaline olan inançlarını etkilemektedir. Başka bir deyişle kolektif yeterlik grubun karşılaştığı ya da karşılaşıacağı baş edilmesi zor durumlarda takındıkları ortak tavır ve mücadele gücünü etkilemektedir (Goddard ve diğ., 2004; Gürçay, Yılmaz ve Ekici, 2009). Öğretmenlerin zorluklarla baş edebileceklerine yönelik bu birliktelik inançları örgüt kültürünü oluşturur ve okulun sosyal bir sistem olarak nasıl işleyeceğini belirler (Bandura, 1994). Sosyal reformların etkili olabilmesi için örgüt kültürü, kolektif yeterlik algısı ve ortak çaba oldukça önemlidir (Bandura, 1994; Guskey, 2000).

Skaalvik ve Skaalvik (2007) öğretmenlerin öz yeterliklerinin kolektif yeterlik algıları ve tükenmişlik düzeyleri ile ilişkili olduğu belirtmektedir. Başka bir deyişle araştırmacılar kolektif yeterlik algısı ile öğretmen öz yeterliliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtirken öğretmen öz yeterliliği ile tükenmişlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Dolayısıyla güdülenmiş öğrenmeyi destekleme inancı ile de kolektif yeterlik ve tükenmişlik arasında bir ilişkinin olması beklenebilir. Klassen, Usher ve Bong, (2010) ise Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve Kore'de öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Her üç kültürde de öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ile iş doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmalar ışığında öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ile güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz yeterlikleri arasında pozitif, tükenmişlik düzeyleri arasında negatif bir ilişkinin bulunması beklenebilir (Klassen ve diğ., 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2007).

Tükenmişlik

Öğretmenler çalışma hayatları boyunca diğer insanlarla iletişim içinde olmaktadır. Bu etkileşim içinde ortaya çıkan psikolojik, sosyal ya da fiziksel zorluklarla uğraşmak öğretmenlerin stresini arttırmaktadır. Sıklıkla bu problemlerle uğraşıp çözüm bulunamadığında ortaya çıkan kronik stres tükenmişlik riskini beraberinde getirebilir, dolayısıyla tükenmişlik insanlarla birlikte çalışan bireylerde ortaya çıkabilecek duygusal tükenme ve kuşkuculuk belirtileriyle ortaya çıkan olumsuz bir durum olarak tanımlanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). Tükenmişliğin bireyi verimsiz hale getirdiği, enerjisini azalttığı ve mesleğe yönelik ilgisinin düşmesine neden olduğu söylenebilir (Bümen, 2010; Freudenberg, 1977). Başka bir deyişle tükenmişlik, başkalarına yönelik olumsuz ve küçümseyici duygu ve tutum geliştirmemize, bireyin kendisiyle ilgili değerlendirmelerinin olumsuz olmasına ve başarabileceğine olan inancın azalmasına neden olmaktadır. Tükenmişlik genel olarak duygusal tükenmişlik, kişisel başarının azlığı ve duyarsızlaşma olmak üzere üç faktör altında incelenmektedir (Bandura, 1994; Bümen, 2010; Çam, 1993).

Duygusal tükenmişlik boyutu kişinin işi nedeniyle duygusal olarak aşırı yorgun ve tükenmiş hissetmesini kapsamaktadır. Birey kendisini yetersiz hissetmeye ve sorumluluklarını yerine getirmede zorlanmaya başlamaktadır. Duyarsızlaşma boyutu ise kişinin işine ve işi dolayısıyla karşılaştığı kişilere karşı duygusuz ve samimiysiz davranmasına neden olmaktadır. Bahsi geçen her iki boyuttan yüksek puan alınması

tükenmişliğin yüksek olduğunu göstergesidir. Kişisel başarı alt boyutu ise kişinin işiyle ilgili yeterlik ve başarı duygularını temsil eder. İlk iki boyutun aksine kişisel başarı boyutundan alınan düşük puanlar tükenmişliğin belirtileridir (Bümen, 2010; Maslach ve Jackson, 1981).

Cappe, Bolduc, Poirier, Popa-Roch, ve Boujut (2017) öğretmenlerin tükenmişlik durumlarını etkileyen değişkenleri incelemiştir. Araştırmacılar kurdukları çoklu regresyon modelinde birçok değişkenle birlikte öz yeterliğin de öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkisi olabileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada ise benzer bir ilişkinin farklı yönde incelenmiştir. Benzer bir şekilde Arvidsson, Håkansson, Karlson, Björk, ve Persson (2016) da düşük öz yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini etkilediğini belirtmiştir. Uluslararası alanyazına paralel olarak ulusal alanyazında da Bümen (2010) öğretmenlerin öz yeterliği ile tükenmişlik arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda tükenmişliğin öğretmenlerin GÖDÖ'leri ile ilişkili olması beklenebilir.

Teknolojiyle Bütünleşme

Öğrencileri derse ve öğrenen merkezli etkinliklere yönlendirmeyi etkileyebilecek bir başka değişken teknolojiyle bütünleşmedir. Teknolojiyle bütünleşme günümüzde bilişim teknolojilerinin öğrenci öğrenmesini arttırmak üzere işe koşulması olarak tanımlanabilir (Hew ve Brush, 2007). Teknolojinin öğrenme öğretme ortamlarıyla bütünleştirilmesi bir anda gerçekleşebilecek bir olay olmayıp öğretmenlerin aşamalı olarak takip edebilecekleri bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Hixon ve Buckenmeyer, 2009). Teknolojiyle bütünleşmenin son aşamalarına doğru gelindiğinde öğretmenler daha çok öğrenci merkezli stratejiler kullanmaya başlayarak üst düzey düşünme becerilerini desteklemeye dönük etkinlikleri işe koşarlar. Öğrencilerin araştırma, planlama ve proje üretimi gibi etkinliklerde teknolojiyi işe koşmaları beklenmektedir (Hixon ve Buckenmeyer, 2009). Teknolojiyle bütünleşme tam olarak gerçekleştiğinde öğrenme ortamı disiplinler arası projelerin yapıldığı öğrenci merkezli uygulamaları barındırmaya başlayacaktır (Hixon ve Buckenmeyer, 2009; Mills ve Tincher, 2003). Bu nedenle teknolojiyle öğrenci merkezli etkinlikleri bütünleştirebilen öğretmenlerin, öğrencinin aktif katılımı, öğretim stratejilerinin etkili kullanımı ve sınıf yönetimi gibi becerilerinin de üst düzeyde olması beklenmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin öğrencilerini öğrenmeye güdüleme konusunda da başarılı olmaları gerektiği söylenebilir. Çünkü teknolojiyle bütünleşme sadece teknik becerilerin gelişmesini gerektirmeyip, pedagojik inançların da öğretmen merkezli bakış açısından öğrencinin aktif olduğu, bilgiye erişip bilgiyi yapılandırdığı bir bakış açısına evrilmesini gerektirir (Hixon ve Buckenmeyer, 2009). Teknolojiyi öğrenme ortamlarıyla etkili bir şekilde bütünleştiren öğretmenler kendilerini iyi eğitilmiş ve başarılı olarak algıladıkları belirlenmiştir (Area-Moreira ve diğ. 2016).

Dussault, Deaudelin ve Brodeur (2004) öğretime yönelik öz yeterlik algısı ile öğretim teknolojilerine yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve her iki değişken arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Chen'in (2010) çalışmasında ise öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrenci merkezli öğretim etkinliklerinde teknolojiyi kullanma durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu görülmektedir. Bununla birlikte Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich'e (2010) göre öğretmenlerin teknoloji kullanımları ile ilişkili olan değişkenlerin birisi de öz yeterlik algısıdır. Bu nedenle teknolojinin öğrenme ortamlarıyla bütünleştirilmesinin güdülenmiş öğrenmeyi destekleme yeterliliğini olumlu etkilemesi beklenmektedir.

Amaç ve Önem

Bu araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarına yönelik olarak Türk kültürüne uyarlanan GÖDÖÖ'nin psikometrik özellikleri öğretmenler için de geçerli olup olmadığının incelenmesi, daha sonra GÖDÖÖ ile kolektif öz-yeterlik, mesleki tükenmişlik ve teknolojiyle bütünleşme arasındaki ilişkinin analiz edilmesi, son olarak da üç değişkenin GÖDÖÖ'ni ne kadar yordadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Belirtilen bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarına yönelik olarak Türk kültürüne uyarlanan GÖDÖÖ'nin psikometrik özellikleri öğretmenler için de geçerli midir?
2. GÖDÖÖ ile kolektif öz-yeterlik, mesleki tükenmişlik ve teknolojiyle bütünleşme arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
3. Kolektif öz-yeterlik, mesleki tükenmişlik ve teknolojiyle bütünleşme birlikte GÖDÖÖ'ni yordamada ne kadar etkilidir?

Öğretmen adayları için uyarlanmış olan GÖDÖÖ'nin psikometrik özelliklerinin öğretmenler için de geçerli olup olmadığının incelenmesi öğretmenlerin güdülenmiş öğrenmeyi destekleme durumlarını incelemek isteyen sonraki araştırmalara katkı getirebilir. Bu araştırmadan sonra öğretmenlerin GÖDÖ'lerinin betimsel ve ilişkisel çalışmalarla incelenmesi hem alanyazına hem de uygulamaya önemli katkılar sunulabileceği düşünülmektedir. Bu yolla alanyazında GÖDÖ ve bunu etkileyen değişkenlerin açıklanması mümkün olabilir. Ayrıca karar alıcılar da öğretmenlerin GÖDÖ durumlarını görgül verilere dayalı olarak değerlendirebilecek, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim çabaları kanıta dayalı kararlarla alınabilecektir. Son olarak yordayıcı değişkenlerle GÖDÖ arasındaki ilişkinin incelenmiş olması ve bu değişkenlerin GÖDÖ'ni açıklamaktaki gücünün hesaplanmasına yönelik bir araştırmaya rastlanmamış olup bu nedenle çalışma alanyazına özgün katkılar getirebilir. Bu yolla öğretmenlerin güdülenmiş öğrenmeyi destekleme yeterliklerini açıklamada diğer değişkenlerin ne kadar etkili olduğu anlaşılabilir.

Yöntem

Bu çalışma birden çok değişken arasındaki ilişkiyi incelemesi bakımından ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini İzmir ilinde ki liselerde çalışmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiş ve farklı branşlarda çalışmakta olan 328 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımı ise şöyledir: 179 (% 55) Sosyal Bilimler, 64 (% 19) Fen Bilimleri ve Matematik, 46 (% 14) Yabancı Diller ve 39 (% 12) Spor-Sanat alanı öğretmeni. Ayrıca 224'ü (% 68) kadın, 104'ü (% 32) ise erkek olan öğretmenlerin 8'i (% 12) 0-10 yıllık kıdeme, 169'u (% 51) 11-20 yıllık kıdeme, 98'i (% 30) 21-30 yıllık kıdeme ve 23'ü (% 7) ise 31 yıl ve üstü kıdeme sahiplerdir. Bazı öğretmenler ise kıdemini belirtmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk bölümde öğretmenlere yönelik kişisel bilgiler sorulmuştur. İkinci bölümde ise Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme Özyeterlik Ölçeği

(GÖDÖÖ), Kolektif Yeterlik Ölçeği (KYÖ), Teknolojiyle Bütünleşme Ölçeği (TBÖ) ve Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) yer almaktadır.

Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterlik Ölçeği

Orijinal ölçek Jerusalem ve Röder (2007) tarafından geliştirilmiş olup öğretmenlerdeki güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz yeterliği için anlamlı bir yapı sunan altı madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddeler 4 seçenekli (bana tamamen uygun, bana çoğunlukla uygun, bana nadiren uygun, bana uygun değil) bir yapıdadır. Orijinal ölçek 4 farklı uygulama çalışmasıyla sırasıyla 329, 325, 292, 234 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin bu uygulamalardaki Cronbach Alfa değeri sırasıyla birinci uygulamada $\alpha = .78$ ikinci uygulamada $\alpha = .82$, üçüncü uygulamada $\alpha = .80$, dördüncü uygulamada ise $\alpha = .82$ olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Yılmaz (2013) tarafından yapılmıştır. Yılmaz (2013) öğretmen adayları üzerinde yaptığı uyarlama çalışmalarında Türkçe formun da orijinal ölçekte olduğu gibi 6 madde ve tek faktörden oluştuğunu belirtmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre madde faktör yükleri .563 ile .716 arasında değişmekte ve bu maddeler tek faktörde toplam varyansın '67'sini açıklamaktadır. Uyarlama çalışmasında Cronbach Alfa değeri .84 olarak hesaplanmıştır. Aynı değer bu çalışma için .90 olarak bulunmuştur.

Kolektif Yeterlik Ölçeği

Araştırmada kullanılan Kolektif Yeterlik Ölçeği, öğretmenlerin kolektif öz yeterlik için anlamlı bir yapı gösteren 12 maddeden oluşmaktadır (Schwarzer ve Jerusalem, 1999). Buna göre ölçekten alınabilecek puan minimum 12, maksimum 48'dir. Gürçay ve diğerleri (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan ölçek, iki faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör grubu oluşturan öğretmenlerin yeterliklerinin grup performansında etkili olduğunu belirtirken, ikinci faktör ise öğretmenlerin ortak çalışmalarının grup performansı üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Maddelerin faktör yükleri .53 ila .80 arasında değişmekte olup, her bir faktör varyansın % 32'sini açıklamaktadır. Madde toplam korelasyonları .61 ila .80 arasında değişmekte olup ölçeğin faktörlerine ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri sırasıyla .89 ve .87; ölçeğin toplamı için ise .92 olarak bulunmuştur. Aynı değerler bu çalışmada her iki faktör için .89, ölçeğin toplamı için ise .93 hesaplanmıştır.

Teknolojiyle Bütünleşme Ölçeği

Teknolojiyle Bütünleşme Ölçeği Uslu (2013) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 23 madde ve beş alt boyuttan oluşan ölçeğin alt boyutları sırasıyla, sınıf için teknoloji kullanımı ve hazırlığı, etik, öğrenci ile iletişimde teknoloji kullanımı, öğrencilerin özendirilmesi ve yazılı materyal hazırlama olarak isimlendirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda beş faktörlü yapının toplam varyansın % 56'sını açıkladığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin toplamına ilişkin olarak .84'tür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir (RMSEA .055, NNFI .96 CFI .96, GFI .93, AGFI .92). Alt boyutlara ilişkin Cronbach α güvenilirlik katsayıları sırasıyla .86, .87, .78, .70, .74 olarak hesaplanmıştır. Aynı değerler bu çalışma için sırasıyla .89, .91, .86, .75 ve .71 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin tamamı için ise .92'dir.

Maslach Tükenmişlik Envanteri

Maslach ve Jackson tarafından 1981 yılında geliştirilen, Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanarak, geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olan Tükenmişlik Envanteri üç alt boyuttan oluşmaktadır. Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE), özellikle yüz yüze ilişki gerektiren ve insanlara doğrudan hizmet vermeyi amaçlayan meslek alanları için geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Orijinali yedili derecelmeli tipi bir ölçek olan bu araç toplam 22 madde ve üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Orijinal ölçeğin; Duygusal Tükenme (DT) Duyarsızlaşma (D), ve Kişisel Başarı (KB) alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenirlik değerleri sırasıyla .90; .79 ve .71 (Akt: Seğmenli, 2001) şeklindedir. Ölçekten alınabilecek puan minimum 22 maksimum 110'dur. Bu alt boyutlardan duygusal tükenme alt boyutu, 9, duyarsızlaşma alt boyutu 5 ve kişisel başarı alt boyutu da, toplam 8 maddeden oluşmaktadır.

Bümen (2010) çalışmasında tükenmişlik envanterinin faktör yapısını doğrulayıcı faktör analizi ile incelemiştir. Bu analiz sonuçlarına göre uyum indekslerinin .90'ın üzerinde olduğu ($\chi^2 = 687.25$, NNFI = .96, AGFI = .91, GFI = .93, RMSEA = .05) ve RMSEA = .05 değeri de orta derecede uyumlu bir model elde edildiği görülmektedir. Bümen (2010) çalışmasında ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları duygusal tükenme için .84, kişisel başarı için .82 ve duyarsızlaşma için .87 hesaplamıştır. Aynı değerler bu çalışmada sırasıyla .85, .70 ve .80 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin tamamı için .86'dır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adayları için Türkçe uyarlama çalışması Yılmaz (2013) tarafından yapılmış olan GÖDÖ ölçeğinin öğretmenler içinde geçerli olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ölçek tek boyutlu olduğu için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi işe koşulmuştur. Araştırmada dahil edilen bağımlı ve bağımsız değişkenler arası ilişki ilk olarak korelasyon analizi ile incelenmiştir. Daha sonra kolektif yeterlik ölçeği, mesleki tükenmişlik envanteri ve teknolojiyle bütünleşme ölçeklerinin birlikte güdülenmiş öğrenmeyi destekleme ölçeğinden alınan puanları yordama gücünün hesaplanması amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analizlere geçilmeden önce varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, bu değerler -1 ila +1 arasında değiştiğinden normal dağılım varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır (Kalaycı, 2008). Tek değişkenli uç değerlerin incelenmesi amacıyla z-değerler hesaplanmış ve $-/+3,24$ dışında kalan değer olmadığı görülmüştür. Sonrasında çok değişkenli uç değerler için Mahalanobis uzaklığı hesaplanmış .001 düzeyinde uç değere rastlanmamıştır. Çoklu regresyonun varsayımlarından olan çoklu bağlantılılık probleminin incelenmesi amacıyla korelasyon katsayıları incelenmiş, orta düzeyde oldukları görüldüğünden bu varsayımın karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğrusallık varsayımının karşılanıp karşılanmadığını incelenmesi için ise regresyon analizindeki artık grafiği incelenmiş, değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Kalaycı, 2008).

Bulgular

Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterlik Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Öğretmenler için İncelenmesi

Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterlik Ölçeği Jerusalem ve Röder (2007), tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz (2013) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarla Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçeğin psikometrik özelliklerinin öğretmenler için de geçerli olup olmadığı bu çalışma kapsamında doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçme modelinin toplanan verilerle uyumunu değerlendirmek amacıyla Ki-Kare Uyum Testi (χ^2), İyi Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR/RMS), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), ve Normleştirilmiş Uyum İndeksi (NFI) incelenmiştir. DFA ile hesaplanan (χ^2/sd) oranının 3'ten küçük; GFI, AGFI, NFI ve NNFI değerlerinin 0.90'dan büyük; RMS ve RMSEA değerlerinin ise 0.05'den düşük çıkması, modelin verilerle uyumlu olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Mars ve Hocevar, 1988).

Yapılan ilk DFA'da üretilen modifikasyon değerlerinden *M5-M6* çiftinin hatası arasında belirtilen ilişki modele eklenerek analiz tekrar edilmiştir. Birinci düzey DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. birinci düzey DFA için uyum istatistikleri

Model/Analiz	χ^2 (sd)	χ^2/sd	RMSEA	RMS	CFI	NFI	GFI	AGFI
Birinci Düzey	12,57	1.57	.042	.006	.99	.99	.99	.97

Tablo 1 incelendiğinde, birinci düzey DFA'de hesaplanan uyum istatistikleri şöyledir: χ^2 (sd=8)=12.57, (χ^2/sd)=1.57, RMSEA = .04, RMS = .006, CFI = .99, NFI = .99, GFI = .99 ve, AGFI = .97. Analize ilişkin yol diyagramı ise Ek 2'de sunulmuştur. Bu sonuçlara göre kurulan model ile veri uyumunun kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu durumda öğretmen adaylarına yönelik olarak uyarlama çalışmaları yapılmış olan GÖDÖÖ'nin öğretmenler için de kullanılabilir olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterlik İnanç Düzeyi

Araştırmada çalışma grubunun güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğu (\bar{X} =19.60) görülmektedir. Çalışma grubuna ait betimsel analizler Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Betimsel analiz sonuçları

Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterliği								
N	Ortalama	Ortanca	Mod	Std. Sapma	Minimum	Maximum	Çarpıklık	Basıklık
328	19.60	19	18	2.86	12	24	.062	-.596

GÖDÖÖ ile Kolektif Öz-Yeterlik, Mesleki Tükenmişlik ve Teknolojiyle Bütünleşme Arasındaki İlişki

Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖDÖÖ) Teknolojiyle Bütünleşme Ölçeği (TBÖ), Kolektif Yeterlik Ölçeği (KYÖ), ve Mesleki Tükenmişlik Envanteri (MTE) ile korelasyonları incelenmiştir. Korelasyon analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz yeterlik ölçeği (GÖDÖÖ) ile diğer değişkenler arasındaki korelasyonlar

		Teknolojiyle Bütünleşme	Kolektif Yeterlik Ölçeği	Mesleki Tükenmişlik Envanteri
GÖDÖÖ	Korelasyon			
	Katsayıları	.168**	.417**	-.474**
	P değeri	.002	.000	.000

n = 323

** Korelasyon.01 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 3 incelendiğinde güdülenmiş öğrenmeyi destekleme ölçeği ile diğer üç değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. GÖDÖÖ ile teknolojiyle bütünleşme arasında pozitif yönde anlamlı ancak düşük bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte GÖDÖÖ ile kolektif yeterlik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Son olarak GÖDÖÖ ile mesleki tükenmişlik envanteri arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Determinasyon katsayıları (r^2) dikkate alındığında teknolojiyle bütünleşme ölçeği toplam varyansın % 3'ünü, kolektif öz yeterlik % 17'sini, mesleki tükenmişlik ise % 22'sini açıklamaktadır.

Kolektif Öz-Yeterlik, Mesleki Tükenmişlik ve Teknolojiyle Bütünleşmenin Birlikte GÖDÖÖ'ni Yordanmasındaki Etkisi

Korelasyon analizlerinden sonra bağımsız değişkenlerin birlikte GÖDÖÖ puanlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadıkları çoklu regresyon analizi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz yeterliliğinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.364	.258		13.037	.000		
Teknolojiyle bütünleşme	.009	.035	.013	.255	.799	.168	.014
Kolektif Yeterlik	.238	.049	.259	4.872	.000	.417	.263
Mesleki Tükenmişlik	-.358	.053	-.359	-6.695	.000	-.474	-.351
$R=.53$		$R^2 = .28$					
$F_{(3,319)}=41.36$		$p < .001$					

Yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyon incelendiğinde teknolojiyle bütünleşme ile GÖDÖÖ arasında pozitif ve düşük bir ilişkinin ($r = .17$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki ilişkinin $r = .014$ olarak hesaplandığı görülmüştür.

Bu durumda teknolojiyle bütünleşme ile GÖDÖÖ arasındaki ilişkinin düşük olduğu söylenebilir. Kolektif yeterlik ile GÖDÖÖ arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = .42$). Ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu ilişkinin $r = .26$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Mesleki tükenmişlik düzeyi ile GÖDÖÖ arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = -.47$). Diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise bu ilişki $r = -.35$ olarak hesaplanmaktadır.

Teknolojiyle bütünleşme, kolektif yeterlik ve mesleki tükenmişlik değişkenleri birlikte öğretmenlerin güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz yeterlik puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .53$, $R^2 = .28$, $p < .001$). - üç değişken birlikte, güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz yeterliliği üzerindeki toplam varyansın yaklaşık % 28'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin güdülenmiş öğrenmeyi destekleme üzerindeki görece önem sırası; mesleki tükenmişlik, kolektif yeterlik ve teknolojiyle bütünleşmedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, kolektif yeterlik ve mesleki tükenmişlik değişkenlerinin güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz yeterliliği üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Teknolojiyle bütünleşme değişkeninin etkisinin düşük olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz yeterliliğinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$GÖDÖÖ = 3.36 + 0.009TBÖ + 0.24 KYÖ - 0.36 MTE$$

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ilk olarak, Yılmaz (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlama çalışması öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiş olan Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterlik Ölçeği'nin psikometrik özellikleri hizmet içinde çalışmakta olan öğretmenler için incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen değerlerin kabul edilen sınırlar içinde olduğu görülmektedir, bu durumda tek faktörlü GÖDÖÖ için model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer, 2000). Ölçeğin güvenilirlik değerlerinin de .70'in üzerinde olması güvenilirlik açısından gerekli görülmektedir (Leech, Barrett ve Morgan, 2014). Bu doğrultuda öğretmen adayları için uyarlanmış olan ölçeğin öğretmenler için de kullanılabilir olduğu görülmektedir. MEB (2006, 2017) öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri içinde öğrencilerin güdülenmesinin önemi vurgulamaktadır. Bu durumda öğretmenlerin güdülenmiş öğrenmeyi destekleme durumlarını ölçebilecek bir aracın hem uygulamaya hem de alanyazına önemli katkılar getirmesi beklenmektedir. Bu ölçek yardımıyla hizmet içinde çalışmakta olan öğretmenlerin, söz konusu mesleki alan yeterlikleri incelenip, bu alandaki eksikleri belirlenerek, mesleki gelişim ihtiyaçlarının ortaya çıkarılabilecektir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda mesleki gelişim programları planlanıp yürütülebilir. Mesleki gelişim programları belirlenen gerçek ihtiyaca yönelik yürütüldüğünde daha başarılı olmaktadır (Guskey, 2000).

Bu çalışmada daha sonra GÖDÖÖ ile kolektif yeterlik, tükenmişlik ve teknolojiyle bütünleşme ölçekleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Her üç değişkenin de GÖDÖÖ ile anlamlı düzeyde bir ilişkiye sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte kolektif yeterlik, tükenmişlik ve teknolojiyle bütünleşme ölçeklerinin GÖDÖÖ'ni yordamada etkili olup olmadıkları da incelenmiştir. Çoklu regresyon yoluyla yapılan analizde üç

değişkenin birlikte GÖDÖÖ puanlarını anlamlı bir şekilde yordadıkları görülmektedir. Çoklu regresyon denkleminde en yüksek katkıya tükenmişlik ölçeği sahipken, kolektif yeterlik daha düşük düzeyde orta büyüklükte bir etkiye sahiptir. Teknolojiyle bütünleşme ölçeğinin ise düşük bir katkıya sahip olduğu görülmektedir. Bu üç değişken birlikte toplam varyansın yüzde 28'ini açıklamaktadır. Araştırma bulgularıyla paralel olarak da bu değişkenlerin birbiriyle ilişkili olduğunu belirten yayınlar bulunmaktadır (Arvidsson ve diğ., 2016; Cappe ve diğ., 2017; Jerusalem ve Röder, 2007; Schwarzer ve Jerusalem, 1999).

Güdülenmiş öğrenmeyi destekleme inancı, öz yeterlik inancına dayandığından ve beraberce çalışmayı gerektirdiğinden (Jerusalem ve Röder, 2007; Schwarzer ve Jerusalem, 1999) GÖDÖÖ ile Kolektif Yeterlik Ölçeği arasında pozitif bir korelasyon olması beklenmektedir. Kolektif yeterlik algılanan örgüt kültürünün yeterliliği olarak da tanımlanabilir (Bandura, 1994; Goddard ve diğ., 2004). Bu nedenle örgüt kültürünün olumlu ve destekleyici olmasının öğretmenlerin güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz yeterliklerini artırması beklenebilir. Benzer bir şekilde Skaalvik ve Skaalvik (2007) kolektif öz yeterlik ile öğretmenlerin öğrenci güdülenmesini de barındıran öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte birçok araştırmacı kolektif öz yeterliliği destekleyen örgüt kültürünün sınıf içi uygulamalar üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012; Fullan, 2005; Guskey, 2000). Öğretmenlerin güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz yeterliklerinin artırılması için kolektif yeterliliğin yüksek olması, bunun için de okuldaki yöneticilerin desteği ve meslektaşlar arası işbirliği etkili oldukça önemlidir (Fullan, 2005; Guskey, 2000). Bu nedenle okullarda meslektaşlar arası işbirliğini arttıracak önlemlerin alınması ve okul yöneticilerinin örgüt kültürünü destekleyici tutumları gereklidir.

Ayrıca GÖDÖÖ ile öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği puanları arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Başka bir deyişle öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği puanları arttıkça GÖDÖÖ puanlarının düştüğü görülmektedir. Öğrencilerin güdülenmiş öğrenmelerini destekleyebilmek yoğun ve etkili iletişim içeren sosyal çabayı gerektirdiğinden (Jerusalem & Röder, 2007; Schwarzer ve Jerusalem, 1999) GÖDÖÖ ile Mesleki Tükenmişlik Envanteri arasında negatif bir korelasyon olması beklenmektedir. Freudenberger (1977) tükenmişliğin bireylerin enerjilerini düşürdüğünü, verimsiz hale getirdiğini ve mesleğe yönelik ilgilerini azalttığını belirtmektedir. Benzer bir şekilde Bümen (2010) de öğretmenlerin öz yeterlikleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğunu, öz yeterlik düştükçe tükenmişliğin arttığını bulmuştur. Bununla birlikte Arvidsson ve diğ. (2016) öğretmenlerin düşük öz yeterliklerinin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz yeterliklerinin artırılabilmesi için tükenmişlik yaşamalarına neden olacak zorlukların ortadan kaldırılması yararlı olabilir. Bireylerin tükenmişlik yaşamamaları için alınması gereken önlemler aşırı iş yükünden kaçınma, zamanı uygun kullanma, planlı ve programlı çalışma, olumlu ve destekleyici örgüt kültürü, ulaşılabilir ve net hedeflerin olması, kişinin değerleri ile çalıştığı kurumun değerlerinin uyumlu olması ve son olarak da çabanın karşılığının alınabilmesi olarak sıralamaktadır (Arvidsson ve diğ. 2016; Bümen, 2010; Freudenberger, 1977). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri düşük olduğunda öğrencilerini güdüleyerek daha başarılı olmalarını desteklemeleri beklenebilir.

Güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz yeterliliği ile ilişkisi incelenen bir başka değişken öğretmenlerin teknolojiyle bütünleşme durumlarıdır. İki değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde birçok araştırmada farklı öz yeterlik alanları ile teknolojiyle

bütünleşme arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Chen, 2010; Dussault ve diğ., 2004; Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010). Bununla birlikte teknolojiyle bütünleşme tam olarak sağlandığında öğretim faaliyetleri daha öğrenci merkezli olacağından, teknolojiyi öğrenme ortamlarıyla bütünleştirebilen öğretmenlerin öğrencilerini güdüleme konusunda da başarılı olması beklenmektedir (Hixon ve Buckenmeyer, 2009; Mills ve Tincher, 2003). Alanyazına paralel olarak bu araştırmada da GÖDÖ ile teknolojiyle bütünleşme ölçeği arasında anlamlı düzde pozitif bir ilişki bulunmuş olsa da iki değişken arasındaki korelasyon düşük düzeydedir. Bu durum bazı nedenlerle açıklanabilir. İlk olarak ülkemizde yer alan merkezi sınav baskısı ve öğretmen merkezli eğitim anlayışının hala Türkiye’de sınıf için uygulamalarda baskın olması (Akınar ve Gezer, 2010; Aykaç ve Ulubey, 2012) öğrenci merkezli etkinlikler için teknolojiyle bütünleşmeyi sınırlandırıyor olabilir. Ayrıca kalabalık sınıf mevcutları gibi nedenlerle öğretim için sınıf içi teknoloji kullanımı daha çok öğretmen merkezli etkinliklerin desteklenmesi seviyesinde kalmakta, teknoloji öğrenci merkezli etkinlikleri desteklemek için yeterince işe koşulamamaktadır (OECD, 2015; Yıldırım, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz yeterlik algıları yüksek olsa bile öğretim için teknoloji kullanmayı tercih etmiyor olabilirler. Bu durumda GÖDÖ ile teknolojiyle bütünleşme ölçeği arasındaki ilişki düşük düzeyde kalıyor olabilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları ve kısıtlılıkları olduğu söylenebilir. Bunların belirtilmesi ve benzer konuları çalışmak isteyen araştırmacılara bazı önerilerin sunulması yararlı olacaktır. Araştırma İzmir ilinde farklı liselerde çalışmakta olan 328 öğretmenle sınırlı tutulmuştur. Araştırmada elde edilen ilişkilerin farklı bölgelerde ve düzeylerde çalışmakta olan öğretmenler üzerinde incelenmesi de yararlı olabilir. Araştırmada GÖDÖ ile ilişkili olabileceği alanyazın ışığında belirlenmiş olan kollektif yeterlik, tükenmişlik ve teknolojiyle bütünleşme incelenmiştir. Bu araştırmaya dâhil edilmeyen ancak GÖDÖ üzerinde etkili olabilecek değişkenlerin yordayıcı gücünü test etmeyi amaçlayan araştırmaların yürütülmesi de yararlı olacaktır. Araştırmaya dahil edilen değişkenler arasındaki ilişki korelasyon ve çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir, GÖDÖ üzerinde etkili olabilecek değişkenler arası ilişkiler yapısal eşitlik modelleri kurularak da test edilebilir.

Bu sınırlılıklara rağmen araştırmanın alanyazına bazı katkılar getirdiği söylenebilir. İlk olarak öğretmen adayları için geliştirilmiş olan güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz yeterlik ölçeğinin psikometrik özelliklerinin öğretmenler için de geçerli olduğu bulunmuştur. Bu yolla bundan sonra öğretmenlerin GÖDÖ’leri üzerine betimsel veya ilişkiyel çalışmalar yürütmek isteyen araştırmacılara kullanılabilecekleri geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı sunulmuştur. Alanyazında öğretmenlerin farklı öz yeterlik algıları kollektif yeterlikleri, tükenmişlik düzeyleri ve teknolojiyle bütünleşme durumları arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda çalışma bulunmakta iken (ör: Bümen, 2010; Chong ve Ong, 2016), bu değişkenlerle güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz yeterliliği arasındaki ilişki ilk defa incelenmiştir. Bununla birlikte çoklu regresyon analizine dâhil edilen üç değişkenin birlikte GÖDÖ’ni nasıl yordadığının incelenmesi de güdülenmiş öğrenmeyi destekleme yeterliliğini etkileyen değişkenlerin anlaşılması adına alanyazına özgün katkılar getirmektedir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akpınar, B. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen Merkezli Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1–12.
- Area-Moreira, M., Hernandez-Rivero, V. ve Sosa-Alonso, J. J. (2016). Models of educational integration of ICTs in the classroom. *Comunicar*, (47), 79–87. doi:10.3916/c47-2016-08
- Arvidsson, I., Håkansson, C., Karlson, B., Björk, J. ve Persson, R. (2016). Burnout among Swedish school teachers – a cross-sectional analysis. *BMC Public Health*, 16(1), 823. doi:10.1186/s12889-016-3498-7
- Aykaç, N. ve Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen adaylarının ilköğretim programının uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 63–82.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. I. V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* içinde (C. 4, ss. 71–81). New York: Academic Press. doi:10.1002/9780470479216.corpsy0836
- Bümen, N. T. (2010). The relationship between demographics, self efficacy, and burnout among teachers. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, (40), 16–35.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler . *Milli Eğitim*, (194), 31–50.
- Bümen, N. T. ve Özyayın, T. E. (2013). Adaylıktan Göreve Öğretmen Özyeterliliği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlardaki Değişimler. *EĞİTİM VE BİLİM; Cilt 38*,(169)
- Cappe, E., Bolduc, M., Poirier, N., Popa-Roch, M.-A. ve Boujut, E. (2017). Teaching students with Autism Spectrum Disorder across various educational settings: The factors involved in burnout. *Teaching and Teacher Education*, 67, 498–508. doi:10.1016/j.tate.2017.07.014
- Chen, R. J. (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers and Education*, 55(1), 32–42. doi:10.1016/j.compedu.2009.11.015
- Chong, W. H. ve Ong, M. Y. (2016). The Mediating Role of Collective Teacher Efficacy Beliefs in the Relationship between School Climate and Teacher Self-efficacy across Mainstream and Special Needs Schools BT - Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy. S. Garvis ve D. Pendergast (Ed.), (ss. 19–35). Rotterdam: SensePublishers. doi:10.1007/978-94-6300-521-0_2
- Çam, O. (1993). Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması. *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Çalışmaları*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dussault, M., Deaudelin, C. ve Brodeur, M. (2004). Teachers' instructional efficacy and teachers' efficacy toward integration of information technologies in the classroom. *Psychological reports*, 94(3 Pt 2), 1375–1381. doi:10.2466/pr0.94.3c.1375-1381
- Enochs, L. G. ve Riggs, I. M. (1990). Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694–706. doi:10.1111/j.1949-8594.1990.tb12048.x
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. *VII.*

Ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmaları içinde . Ankara.

- Ertmer, P. A. ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=49226507&site=ehost-live> adresinden erişildi.
- Freudenberger, H. J. (1977). Burn-out: Occupational hazard of the child care worker. *Child Care Quarterly*, 6(2), 90–99.
- Fullan, M. (2005). *The new meaning of educational change* (Third Edit.). London: Teachers College Press.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Hoy, A. W. (2004). Collective Efficacy Beliefs:Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. doi:10.3102/0013189X033003003
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press, INC.
- Gürçay, D., Yılmaz, M. ve Ekici, G. (2009). *Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik İnancını Yordayan Faktörler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (C. 36). H.Ü. Eğitim fakültesi adına /H.Ü. Faculty of education. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048420> adresinden erişildi.
- Hew, K. ve Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223–252. doi:10.1007/s11423-006-9022-5
- Hixon, E. ve Buckenmeyer, J. (2009). Revisiting technology integration in schools: implications for professional development. *Computers in the Schools*, 26(2), 130–146. doi:10.1080/07380560902906070
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Articles*, 2.
- Jerusalem, M. (2002). Theroretischer Teil - Einleitung I. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 44, 8–12.
- Jerusalem, M. ve Röder, B. (2007). Motiviertes Lernen Fördern. M. Jerusalem, D. S., K. D., J. Klein-Hessling, W. Mittag ve B. Röder (Ed.), *Förderung Von Selbstwirksamkeit Und Selbstbestimmung Im Unterricht, Skalen Zur Erfassung Von Lehrer Und Schülermerkmalen* içinde . Berlin: Humboldt-Universitaet Zu Berlin, Lehrstuhl Für Paedagogische Psychologie Und Gesundheitspsychologie.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım. <http://books.google.com.tr/books?id=TzWGPgAACAAJ> adresinden erişildi.
- Klassen, R. M., Usher, E. L. ve Bong, M. (2010). Teachers' Collective Efficacy, Job Satisfaction, and Job Stress in Cross-Cultural Context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464–486. doi:10.1080/00220970903292975
- Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2014). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation. Igarss 2014* (2nd bs.). New Jersey, London. doi:10.1007/s13398-014-0173-7.2
- Mars, H. W. ve Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, (73), 107–117.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. doi:10.1002/job.4030020205

- MEB. (2006). Öğretmenlik Meleği Genel Yeterlilikleri. 24 Şubat 2017 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/39> adresinden erişildi.
- MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. 24 Şubat 2018 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/39> adresinden erişildi.
- Mills, S. C. ve Tincher, R. C. (2003). Be the technology: A developmental model for evaluating technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 35(3), 382–401. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=10718994&site=ehost-live> adresinden erişildi.
- OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD Publishing. <file:///content/book/9789264239555-en> adresinden erişildi.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ve Öz Yeterlik İnançları. *V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri* içinde . Ankara.
- Pajares, F. (1997). Current Directions In Self-Efficacy Research. M. Maehr ve P. R. Pintrich (Ed.), *Advances In Motivation And Achievement* içinde (ss. 1–49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Riggs, I. M. ve Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625–637. doi:10.1002/sce.3730740605
- Schwarzer, R. (1993). General Perceived Self-Efficacy in 14 Cultures. 24 Şubat 2017 tarihinde http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/publicat/ehps_cd/health/world14.htm adresinden erişildi.
- Schwarzer, R. ve Jerusalem, M. (1999). Kollektive selbbswirksamkeit erwartung. R. Schwarzer ve M. Jerusalem (Ed.), *Skalen Zur Erfassung Von Lehrer- Und Schülermerkmalen*, içinde . Berlin: Freie Universitaet.
- Seğmenli, S. (2001). *Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49–74.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Uslu, Ö. (2013). Development of Technology Integration Scale for Teachers. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 9(3), 1–12.
- Yavuzer, Y. ve Koç, M. (2002). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerinde Bir Değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 785–805.
- Yıldırım, S. (2007). Current utilization of ICT in Turkish basic education schools: A review of teacher's ICT use and barriers to integration. *International Journal of Instructional Media*, 34(2), 171–186.
- Yılmaz, M. (2013). Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme Özyeterliği Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *International Symposium, New Issues On Teacher Education, ISNITE 9-11 May* içinde . Ankara.

Ek 1:**Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterlik Ölçeği Maddeleri**

1. Eğer çabalarsam, güdülenmemiş öğrencilerin de dersime ilgisini çekebilirim.
2. Zayıf öğrencilerin de dersime ilgi duymasını sağlarım.
3. Konu soyut ve zor olsa bile, pek çok öğrenciyi birlikte çalışmak için harekete geçirmeyi başarırım.
4. Zayıf öğrencilerin de, bir başarısızlık sonrasında çalışmaya devam etmeye hazır olmalarını sağlarım.
5. Dersi, kötü öğrencilerin yılmayacakları ve iyi öğrencilerin sıkılmayacakları şekilde düzenleyebilecek durumdayım.
6. Bir sınıftaki tüm öğrencilerin yapıcı şekilde derse katılmalarını sağlarım.

Ek 2.

Güdülenmiş Öğrenmeyi Destekleme Öz Yeterlik Ölçeği Yol Diyagramı: Standart Katsayıları

