

**ÖĞRETMENLERİN ÖZDÜZENLEME BECERİLERİ ÖĞRETME
MOTİVASYONLARI VE PROGRAM OKURYAZARLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ: LİTERATÜR İNCELEMESİ**

**Mehmet UZUNÇAM¹
Hıdır ERDOĐAN²
Ertan ÖZKAN³**

ÖZET

Her alanda hızlı bir şekilde çeşitli gelişmelerin ve değişmelerin olduğu, bilginin miktar ve çeşit olarak arttığı ve teknolojik imkanların en üst düzeye çıktığı dünyada eğitimin ve eğitimin en önemli aktörlerinden olan öğretmenlerin mesleki becerilerinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bilgi çağı, bilgi üretiminin en üst düzeyde olduğu, bilgi üretiminin ve aktarılmasının kolaylaştığı, öğrenme ve bilgilenme aracılığıyla değişmenin ve gelişmenin sağlandığı bir dönemi ifade etmektedir. Dolayısıyla bilginin üretiminin ve üretilen bu bilginin nesiller boyunca aktarımının sağlanarak bireyin ve toplumun değişmesi ve gelişmesi için önemli gerekliliklerden bir tanesinin bireyin niteliği olduğu söylenebilir. Eğitim, bilginin üretilmesi ve gelecek nesillere aktarılması sürecinde en büyük paya sahip olan alanlardan bir tanesi olarak ifade edilebilir. Eğitim sayesinde nitelikli bireyler yetiştirilebilmekte ve yetiştirilen bu bireyler bilginin üretimini ve bilginin gelecek nesillere aktarımını en etkili bir şekilde yapabilmektedir. Bu nedenle kaliteli bir eğitim-öğretim ortamının sağlanması bireyin hayatına olumlu bir etkide bulunacağını söylemek mümkündür. Eğitim-öğretim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinde ise öğretmenin etkenliğinin ve etkililiğinin önemi herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Bununla ilişkili olarak öğretmenin eğitim-öğretim sürecindeki aktif rolü de bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri ifade eden kavramları beraberinde getirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özdüzenleme Becerileri, Öğretme Motivasyonları, Program Okuryazarlığı, Literatür İncelemesi

¹ MEB, ORCID ID: 0009-0005-0519-6318, uzuncammehmet88@gmail.com

² MEB, ORCID ID: 0009-0004-2185-4926, hidirerdogan67@gmail.com

³ MEB, ORCID ID: 0009-0004-2185-4926, ertanozkan12@hotmail.com

Araştırma Makalesi/Research Article, Geliş Tarihi/Received: 07/01/2024–Kabul Tarihi/Accepted: 30/01/2024

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' SELF-REGULATION SKILLS, TEACHING MOTIVATION, AND CURRICULUM LITERACY: A LITERATURE REVIEW

Mehmet UZUNÇAM
Hıdır ERDOĞAN
Ertan ÖZKAN

ABSTRACT

In a world where rapid developments and changes occur in every field, where the amount and variety of knowledge increase, and technological possibilities reach their peak, it can be said that the professional skills of teachers, who are among the most important actors in education, are extremely important. The information age represents a period where knowledge production is at its highest, the production and transfer of knowledge are facilitated, and change and development are achieved through learning and information. Therefore, it can be said that one of the important necessities for the transformation and development of individuals and society is the quality of the individual, ensuring the production of knowledge and the transfer of this knowledge across generations. Education can be expressed as one of the fields with the largest share in the process of producing knowledge and transferring it to future generations. Through education, qualified individuals can be raised, and these individuals can most effectively produce and transfer knowledge to future generations. Therefore, it is possible to say that providing a quality educational environment will have a positive impact on an individual's life. The effectiveness and efficiency of the teaching and learning process is universally acknowledged as being significantly influenced by the teacher's effectiveness and impact. Related to this, the active role of the teacher in the educational process brings along concepts that express the qualities a teacher should possess.

Keywords: Self-Regulation Skills, Teaching Motivation, Curriculum Literacy, Literature Review

GİRİŞ

21.yüzyılına gelinen dünyamızda nüfus hızla artmakta, teknoloji giderek ilerlemekte, buna paralel olarak insan gelişimi giderek önem kazanmaktadır. İnsan gelişimini etkileyen önemli basamaklarının başında ise eğitim gelmektedir. Eğitimin ise temelinde insanın ve toplumun ihtiyaçları ön plana çıkmaktadır. Ancak bu ihtiyaçlar hiçbir zaman için sabit kalmamakta, güncel gelişmeler ışığında artarak büyümektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda kurgulanacak eğitim sistemlerinin ve öğretimin kalıcı izli olması amacıyla bireylerin içinde buldukları sistem ve ortamların iyi bir şekilde düzenlenmesine gerek duyulmaktadır. Bu bağlamda bireyin sergileyeceği kendi yetenek ve kapasitesi ile ilgili düşünmesi üzerine odaklanan öz düzenleme kapasitesinden ilk olarak sosyal bilişsel kuramın kurucusu Albert Bandura bahsetmiştir. Öğrencinin sergilediği performans ve ortaya koyduğu başarıda öz düzenleme becerisinin etkisini öğrenmeye yönelik yapılan araştırmalar oldukça yenidir (Çiltaş, 2011).

Etkin bir öz düzenleme, yeterlilik algılarını teşvik eden ve öğrenmeye yönelik motivasyonu sürdüren olumlu öz niteliklerin oluşturulmasına bağlıdır. Öz düzenleme, öğrencilerin bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını akademik hedeflerine ulaşmak için yönlendirdikleri süreçtir. Öğrenciler görev ilerlemelerini gözlemler, kabul edilebilirliğini değerlendirir ve eylemleri sürdürerek veya stratejileri değiştirerek tepki gösterir. Etkili öz düzenleme, öğrenme için öz yeterlik duygusunun (algılanan yeterlilik) optimal bir şekilde tutulmasına, öz yeterlilik ve motivasyonu artıran öz nitelikler (sonuçların algılanan sebepleri) yapılmasına bağlıdır (Schunk, 1995).

Öz düzenlemeli öğrenme, kişinin kendini tanımaya ve kendi kendine öğrenebilmeye yönelik kullandığı her türlü teknik, taktik, strateji ve işlem olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle öz düzenlemeli öğrenme, kişinin amaçlarını belirleyip çalışma prensibini oluşturduktan sonra bilişsel olarak kendini motive etmesidir (Çiltaş, 2011). Öz düzenlemeli öğrenme teorileri, zihinsel yetenek (geleneksel olarak değerlendirildiği gibi), sosyal çevre geçmişinde veya okul kalitesinde gözle görülür sınırlamalara karşın, belirli bir öğrencinin nasıl öğreneceğini ve kazanacağını açıklamaya çalışır. Bu teoriler ayrıca, öğrencinin zihinsel yetenek, sosyal çevre geçmişi veya eğitim kalitesindeki belirgin avantajlar göz önünde bulundurulduğunda neden öğrenemediğini açıklamakta veya açıklamaya çalışmakta yararlı olmalıdır (Zimmerman, 1989).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kurama göre öğrenme; birey, davranış ve çevre etkileşimi ile gerçekleşir. Bu etkileşim sonucunda ortaya çıkan bazı değişimleri ve sağlanan geri dönütleri bireylerin öz düzenleme becerisini öğrenme sürecine dahil ederek kontrol ettikleri varsayılmaktadır. Öğrenme süreçlerini stratejik olarak düzenleme ve kişinin öz gözlem yapma süreci davranışsal öz düzenleme, çevresel koşulları gözlemleyip bunları düzenleme çevresel öz düzenleme, bilişsel durumları kontrol edip bunları düzenleme süreci bireysel (örtük) öz düzenlemedir (Yıldızlı, 2015).

Öz düzenleme becerisinin gelişim süreci düşünüldüğünde özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde geliştiği ve yaşla birlikte arttığı söylenebilir. Aile ve çevrenin yardımıyla öğrendiğimiz öz düzenleme davranışları, okulda da öğretmenin desteğiyle gelişecektir. Bu açıdan öğrencilerin öz düzenleme becerilerini arttıracak öğretim ortamının oluşturulması önemlidir. Eğitim ortamında öz düzenleme hedefe yönelik amaçlar belirleme, bir plan yapma, bu plan için uygun stratejiler seçme, uygulama ve öz değerlendirme yapma süreçlerini içerir. Bu süreçlere dikkat edildiğinde öğrencinin bu basamakları gerçekleştirirken bir rehber ihtiyacı duyabileceği akla gelmektedir. Bu durumda öğretmenin rehberliği önemlidir. Öz düzenleme sürecinde öğretmenin iyi bir rehber olabilmesi için kendisinin de öz düzenleme becerisine sahip olması gerekir (Aydın ve Demir Atalay, 2015). Yıldızlı (2015) tarafından öz düzenlemeli öğrenmenin 6. Sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, tutumlarına ve öz düzenleme becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenlemeli öğrenme etkinlikleri ve öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin uyarlanması ile işlenen matematik dersinin öğrencilerin akademik başarısını anlamlı derecede artırdığı belirlenmiştir.

Ayrıca öğrencilerin matematik dersinde gösterdikleri akademik başarıda öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerinin MEB öğretim programına göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Kuyumcu Vardar ve Arsal (2014) tarafından öz düzenleme stratejilerine göre düzenlenen İngilizce dersinin öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Sekiz hafta süren araştırma sonucunda öz düzenleme stratejilerine göre düzenlenen İngilizce dersi öğretiminin öğrenci başarısına anlamlı düzeyde etki ettiği belirlenmiştir. Kuşdemir Kayran (2014) tarafından da okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerinde öz-düzenleyici öğrenmenin etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda okuduğunu anlama başarısı üzerinde öz-düzenleyici öğrenme modelinin, Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretime göre daha etkili olduğu ve okuma stratejilerinin kullanımını arttırdığı belirlenmiştir.

Eğitim-öğretim sürecinde belirlenen amaçların gerçekleşmesi, bu sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi için okul, sınıf iklimi gibi nitelikli bir eğitim ortamının sağlanmasının oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Bu unsurlara ek olarak Ryan ve Deci (2000a)'ya göre, eğitimin hedeflerine ulaşma noktasında öğretmenin sahip olduğu öğretim motivasyonunun etkisi vardır; bu nedenle gelişmeyi amaçlayan toplumlar, kendisini geliştirmeyi arzulayan ve yüksek öğretim motivasyonuna sahip öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla nitelikli eğitim ortamını oluşturacak en önemli etkenlerden bir tanesi öğretmendir ve öğretmenin de öğrenmeye ve öğretmeye motive olması gereklidir (Çelik ve Terzi, 2017).

Yenilenen eğitim programları ile birlikte, eğitim sistemimizde köklü değişiklikler olmuş; öğrencinin pasif olduğu geleneksel yaklaşım yerine bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarının temel alındığı yaklaşımlar benimsenmiştir (Arslan ve Özpinar, 2008). Bu değişim öğretim ve öğrenme sürecinin ve dolayısıyla öğretmenin sınıf içerisindeki rolünün de farklılaşmasına sebep olmuştur. Bu rol değişiminde öğretmenlere yol gösterecek en önemli kaynaklardan biri eğitim programlarıdır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler sıralanırken, hepsinde ortak nokta öğretim programı bilgisidir. Öğretmenler, programların başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlayacak şekilde profesyonelliği geliştirilmesi gereken insan kaynağıdır (Ro, 2020). Bir toplumun öğretim programının uygulamasındaki kalite, politik, ekonomik, bilimsel ve teknolojik refahının temelini oluşturur ve hiçbir toplum eğitim sisteminin standartlarının üzerine çıkamaz (Odey ve Opoh, 2015).

Öğretmenler, bir plan çerçevesinde gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinde, öğretim programlarının planlandığı şekilde uygulamaya geçirilmesinde en büyük sorumluluğa sahiptir (Gömlüksiz ve Erdem, 2018). MEB tarafından uzun çalışmalar sonucunda hazırlanan öğretim programlarının başarılı olması için öğretmenlerin programları buldukları şartlara göre en iyi şekilde uygulamaları gerekir. Hazırlanan bu programların uygulamaya konulmasında birçok faktör önemli rol oynamaktadır. Bu faktörlerden en önemlisi öğretmenlerin programları nasıl anladıkları, algıladıkları ve programları uygulamayabilme bilgi ve becerileridir (Akınoğlu ve Doğan, 2012).

Bu sebeple programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin, öğretim programı ile ilgili kavramları bilmeleri, bu kavramlar arasında ilişkileri kavrayabilmeleri, programın uygulanması aşamasında iyi planlar yapıp, işleyiş ile ilgili kararlar alabilmeleri yani kısacası program okuryazarı olmaları gerekir. Öğretim programını verimli bir şekilde uygulayabilmeleri için öğretmenlerin, programını oluşturan öğeler hakkında yetkin olmaları şarttır (Erdem ve Eğmir, 2018). Makro düzeyde, bir ülkenin eğitim hedeflerine ulaşılması, öğretmenlerin programları etkili bir şekilde uygulamasına yani program okuryazarlığındaki bilgi ve becerilerine bağlıdır (Erdamar ve Akpunar, 2020). Posner (1995)'a göre, resmi program sadece uygulama boyutunda anlam kazanır ve bir resmi programın etkili kabul edilebilmesi için uygulanan programın incelenmesi gerekir. Resmi programla, sınıfta uygulanan arasındaki farkı azaltmak öğretmenlerin görevidir. Bu bağlamdan yola çıkılarak araştırmanın amacı, öğretmenlerin öz-düzenleme becerilerinin, öğretme motivasyonları ve program okuryazarlığı arasındaki ilişkinin ilgili literatür kapsamında incelenmesidir.

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Özdüzenleme ve Eğitim Öğretim Sürecinde Öğretmenlerin Öz Düzenleme Becerileri

Literatürde öğretmenlerin öz düzenlemesi, kendi öğrenmelerine ve öğretim faaliyetlerine yönelik yaptıkları öz düzenlemelere yöneliktir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine ilişkin öz düzenlemeleri üst bilişlerini, motivasyonlarını ve stratejilerini nitelikli bir öğretim faaliyeti gerçekleştirebilmek için yönlendirmeleri ve sürdürmelerini içermektedir (Çapa-Aydın, Sungur ve Uzuntiryaki, 2009). Çünkü öğretmenlerin öz düzenleme becerisine sahip olmaları sınıf içi etkinliklerin de bu doğrultuda şekillenmesine etki etmektedir (Buzza ve Allinotte, 2013). Dolayısıyla görevlerine yeni başlayan öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için biliş, motivasyon ve davranışlarını kontrol eden öz düzenleyici bireyler olmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin öz düzenleme becerisine sahip olmaları öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaları açısından son derece önemlidir. Bu durumun sebebi öğretmenlerin eğitim süreçlerinde öz düzenleme stratejilerini kullanmaları ve öğrenciye model olmalarıyla örneklendirilebilir. Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996), öğretmenlerin eğitim öğretimde öz düzenleme süreçlerinde kullanacakları aşamaları şu şekilde ifade etmiştir:

Öz değerlendirme ve İzleme: Öğrencilerin akademik başarıları için onlara yol göstermeli ve izleme sürecini öğrencilerin çalışmalarına göre düzenlemelidirler. Öğretmenler, öğrencilerin çalışmalarının ve ev ödevlerinin doğruluğunu kontrol etmelidir. Ayrıca bu çalışmalara geri bildirimde bulunmak için ölçme ve değerlendirme gerçekleştirmelidir. Gerekli durumlarda öğrencinin kullandığı öğrenme stratejilerini geliştirmeye ya da değiştirmeye yardımcı olmalıdır. Bu süreçte öğrenciyle etkili iletişim kurulması öğretmene fayda sağlayacaktır.

Planlama ve Hedef Belirleme: Öğretmenler hedefe ulaşabilmesi ve başarılı olunabilmesi için öğrencilerine özel stratejiler sunmalı ve kullandıkları öğrenme yöntemlerini geliştirmelidirler. Ayrıca öğrencilerin amaç doğrultusunda stratejiler seçmesine destek olunmalıdır. Bu stratejilerin seçilmesinde öğrencinin gelişmesi ve değişmeye yönlendirilmesi açısından bilişsel ve bireysel özelliklere uygunluk esas alınmalıdır.

Stratejileri Uygulama ve İzleme: Öğretmen seçilen stratejilerin uygulanmasında öğrencilere destek olmalı ve onların farkındalığını arttırmalıdır. Stratejilerin öğrenme yaşantısı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmalıdır.

Sonuçları İzleme: Öğretmen kullanılan strateji ve sonuç arasında bağlantı kurulmasını sağlamalıdır. Ayrıca bu stratejilerin etkililiğini arttırmak ve fayda sağlayabilmek için uygun öğrenme ortamları oluşturmalıdır. Bu aşamalar öğrencilerin öz düzenlemelerinin gelişimi için döngüsel biçimde uygulanmalıdır.

1.2. Öğretme Motivasyonu

Motivasyon, öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için önemli bir faktör olarak görülebilir. Dolayısıyla motivasyon olmadan, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri ya da karşılaştıkları zorluklar karşısında zorlukların üstesinden gelebilmek için çaba göstermeleri daha az olası olduğu söylenebilir. Dolayısıyla psikologlar ve eğitimciler motivasyonun insan davranışı üzerinde gerçek ve önemli bir etkiye sahip olduğunu kabul etmektedirler (Ryan ve Deci, 2000b).

Eğitim-öğretim sürecinde belirlenen amaçların gerçekleşmesi, bu sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi için okul, sınıf iklimi gibi nitelikli bir eğitim ortamının sağlanmasının oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Bu unsurlara ek olarak Ryan ve Deci (2000a)'ya göre, eğitimin hedeflerine ulaşma noktasında öğretmenin sahip olduğu öğretme motivasyonunun etkisi vardır; bu nedenle gelişmeyi amaçlayan toplumlar, kendisini geliştirmeyi arzulayan ve yüksek öğretme motivasyonuna sahip öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla nitelikli eğitim ortamını oluşturacak en önemli etkenlerden bir tanesi öğretmendir ve öğretmenin de öğrenmeye ve öğretmeye motive olması gereklidir (Çelik ve Terzi, 2017).

Eğitim-öğretim sürecinde genel bir çerçeveden bakıldığında öğrenci motivasyonunun öğretmenin sahip olduğu öğretme motivasyonuna da bağlı olduğu, öğretmenin mesleğin gerektirdiği öğretmenlik mesleği yeterliklerine sahip olması gerektiği görülmektedir. Bu kapsamda ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı Avrupa ülkeleriyle Avrupa Birliği (AB) Uyum Süreci içerisinde öğretmenler için mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri ve program ve içerik bilgisi olmak üzere altı ana yeterlik alanı belirlemiştir (MEB, 2017). Öğretim süreci içinde MEB (2017) tarafından belirlenen yukarıdaki öğretmen yeterliklerine sahip olmak etkili bir eğitim-öğretim süreci için önemli faktörler arasında yer almaktadır. Nitekim Yazıcı (2009)'un belirttiği gibi öğretmenlik mesleğini sürdüreceği olan bireylerin kişisel özellikler, okul eğitimi, entelektüel beceriler gibi öğretmenlik mesleği için gerekli olabilecek durumlara sahip olması beklenmektedir.

Bu çerçeve içerisinde Çelik ve Gezer (2020)'e göre etkili bir eğitim-öğretim süreci için öğretmenlerin öğretim motivasyon düzeyleri de dikkate alınması gerekmektedir.

Genel anlamda bireyin herhangi bir göreve karşı motivasyonu meslekleriyle ilgili tutumlarında ve düşüncelerinde etkili olduğu görülmektedir (Güzel Candan ve Evin Gencel, 2015). Güzel Candan ve Evin Gencel (2015)'in belirttikleri görüşler öğretmenlik mesleği konumundan incelendiğinde ise yapılan iş eğitim ile ilgili olduğu için motivasyon faktörü çok daha önemli hale gelebilir. Ryan ve Deci (2017)'nin savundukları gibi öz belirme kuramına göre öğretmendeki özerk motivasyonu geliştirmek için öğretmenler, çalışma ortamlarını, özerklik (seçim haklarının olduğunu), yetkinlik (öğretim rollerinde öz yeterlik duygusu hissetmek) ve ilişkililik (bağlılık duygusu hissetmek) gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını destekleyici olarak algılamalıdır. Buna karşılık Ryan ve Deci (2017) öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarını göz ardı eden bir çalışma ortamının, öğretmenlerin kontrollü motivasyon deneyimine yol açacağını ifade etmektedirler.

Motivasyonda olduğu gibi öğretim motivasyonu da içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılabilir. Bu ayrımında Deringöl (2019)'e göre öğretmenlerin dışsal motivasyonları öncelikle öğretmeni ya da öğretmenin kendisi dışındaki koşulları içeren faktörleri içermesi nedeniyle öğretmenler için dışsal motivasyon kaynakları, mesleki öğretime katılmalarını sağlayan maaş ve çalışma ortamı gibi koşullar olarak gösterilmektedir. Örneğin, ekonomik nedenlerle veya ebeveynleri öğretmen olduğu için öğretmenlik mesleğine girmeyi seçen ve kaderinin ebeveynlerinin izinden gitmek olduğunu düşünen bir öğretmen, dışsal olarak motive edilmiş sayılacaktır, çünkü sonuç bireyin öğretmenlik mesleğine girme konusundaki birincil motivasyonudur (Kauffman ve diğerleri, 2011). Diğer taraftan içsel motivasyon, öncelikli olarak öğretmenin inançlarına, değerlerine ve algılarına bağlı olan, bir etkinliğe başlama, devam etme ve daha derinlere gitme çabasını içeren motivasyondur (Deringöl, 2019). Başka bir ifadeyle bu tür öğretmenlerin ilgi, memnuniyet ya da başkalarına yardım etmek için motive olduğu söylenebilir.

Tüm mesleklerin seçiminde olduğu gibi bireylerin öğretmenlik mesleğini seçmelerinde de öğretmeye yönelik motivasyonun önemli bir yer tuttuğunu söylemek mümkün olabilir. Bu bağlamda Kauffman ve diğerleri (2011)'in belirttikleri gibi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme motivasyonlarının hem oldukça karmaşık bir yapı gösterdiği hem de tamamen dışsal motivasyondan (örneğin para kazanmak) tamamen içsel motivasyona doğru (örneğin, öğretim sevgisi için) şekillendiği söylenebilir. Buna karşılık Sinclair (2008) öğretmenlerin öğretim motivasyonuna ilişkin mevcut literatürün çoğunluğunun, öğretmenlerin öğrencilerle çalışmak ve kişisel gelişimlerine destek olmak istemeleri nedeniyle, esas olarak içsel motivasyonlarla öğretmenlerin motive edildiğini ortaya çıkardığını belirtirken (Akt. Lam, 2012) Lam (2012)'ye göre maaş ve sosyal statü gibi dışsal ödüller genellikle bu mesleği seçmek için önemli nedenler olarak görülmemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim motivasyonları bağlamında, öğretmenlerin sahip oldukları içsel motivasyonların dışsal motivasyonlardan daha önemli olduğu söylemek mümkündür.

Motivasyon kavramına yönelik ilgili literatürün incelendiği bu bölümde motivasyon konusunda belirtilenlerden hareketle motivasyon kavramının konu alanı olarak hem psikolojinin temel araştırma alanlarından bir tanesi olduğu hem de benzer bir şekilde eğitim bilimleri alanında da yaygın olarak çalışılan bir kavram olduğu söylenebilir. Bu bağlam içerisinde motivasyon kavramının bireyi bir davranışı gerçekleştirmeye yönelten güçlerden bir tanesi şeklinde tanımlanabilir. Bireyi davranışa yönlendiren sözü edilen bu gücün içsel veya dışsal etkilerle şekillenebileceğini ifade etmek mümkündür. Genelde bireylerin ve özelde ise öğretmenlerin her alanda deneyimleyebilecekleri gibi mesleklerinin gerektirdiği davranışları gerçekleştirirken çeşitli etkenlerden etkilenebildikleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili motivasyon faktörlerinden yararlanarak mesleklerini sürdürdükleri de ifade edilebilir.

1.3. Program Okuryazlığı

Eğitim programlarını öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlayan Demirel (2013)'e göre, Eğitim kasıtlı bir kültürleme aracı olarak görüldüğünden, sistemli bir yapıda ve plan dâhilinde yani bütünsel bir düzen içerisinde yapılmalıdır. Stabback, (2016)'a göre iyi bir öğretim ve öğrenme olabilmesi için eğitim programının uygun, etkili ve kaliteli olması gerekmektedir. Program gelişiminin merkezinde kalite kavramı vardır ve program geliştiricilerin sorması gereken soru kaliteyi nasıl yakalarız olmalıdır. Demirel (2013) program geliştirmeyi, eğitim programlarının öğeleri(amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamıştır. Eğitim faaliyetleri sonunda hedefe ulaşmak için ayrıntılı bir planlama ve etkin bir uygulama gerekmektedir. Bu mantıktan hareketle eğitim programlarının ne kadar kaliteli hazırlanmış olursa olsun programı uygulayan öğretmenlerin anladığı ve uyguladığı ölçüde kaliteli olacağı düşünülebilir.

Modern toplumlardaki değişim ve gelişim en önemli etkiyi eğitim sistemlerinde ve sistemin en önemli öğeleri olan öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarında yapmıştır. Eğitim sisteminin faaliyet planı olarak görülen eğitim programlarının başarısı öğrencinin başarılı olmasına göre değerlendirilmektedir (Özkan, 2016). Eğitim programları oluşturulurken, tıpkı bir mimarın yapıyı tasarlaması ve planlaması gibi programlar da tasarlanmalıdır (Demirel, 2013). Eğitim programlarının tasarımında programı oluşturan farklı öğelere ağırlık verilmesi farklı öğretim tasarımlarını ortaya çıkarmaktadır. Görüldüğü gibi program geliştirme çalışmalarında birçok farklı model kullanılsa da çoğunda 4 temel soru üzerinde durulmaktadır. Ne yapılmalıdır? Konu alanları neleri içermelidir? Hangi öğrenme stratejileri ve etkinlikleri kullanılmalıdır? Sonuçları nasıl değerlendirilmelidir?

Benzer şekilde programı oluşturan 4 temel öğeden bahseden Prideaux (2003)'a göre program geliştirme, programı oluşturan bu öğelerin tanımlanarak ve organize edilerek bir mantık çerçevesine oturtulması süreci olarak tanımlanmıştır. Buna göre program geliştirmede tanımlayıcı ve yönlendirici model üzere 2 model vardır. Yönlendirici modellerde en çok bilinen model Tyler'in hedefler modelinde hedef davranışların kazanılması önem arz etmektedir.

Eleştirilerde programın diğer öğelerinin bu hedeflere göre şekillenmesi, öğrenciler için belirlenen hedeflerin dar bir kalıba sokulması, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerin davranışsal olarak ifade edilmesinde güçlük yaşanması gibi nedenler programın popülerliğini azaltmıştır. Diğer bir yönlendirici model olan ürün temelli modelde de program geliştirme süreci ters yönde işlemekte, çıktılar doğrultusunda diğer öğeler belirlenmektedir.

Uygulanmaya devam eden modellerden tanımlayıcı modele bir örnek olan durumsal öğretim modelinde ise programı oluşturan öğelerden herhangi birine ağırlık verilmezken programın tüm öğeleri birbirleriyle bağlantılıdır, tasarım sürecinde hangi duruma ağırlık veriliyorsa ona uygun öğeye yoğunlaşılır.

Program tasarımları geliştirilirken genelde üç temel yaklaşım izlenmektedir (Demirel, 2013). Bunlar eğitim programlarında en yaygın olarak kullanılan, programın öğelerinin bir bütün olarak ele alındığı konu merkezli tasarım; öğrenenin merkezde tutulduğu ve her konunun ona göre düzenlendiği öğrenen merkezli tasarım ve toplumun ihtiyaçlarının merkeze alındığı, konu kadar öğrenci gelişiminin de ön planda tutulduğu sorun merkezli tasarımdır.

Ünsal ve Korkmaz 'ın (2017) de öğretmenlerin program tasarımı tercihlerini cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem ve çalışılan okul kademesi değişkenlerine göre inceledikleri çalışmalarında; öğretmenlerin tasarım tercihleri cinsiyet, eğitim durumu ve kademe değişkenlerine göre farklılaşmazken, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin konu merkezli tasarımı tercih ettikleri görülmüştür. Diğer tüm değişkenlere göre değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin, öğrenen merkezli tasarımı tercih ettikleri görülmektedir.

Eğitim programlarını hazırlama sürecinin eğitim alanında uzman, profesyonel kişilerce yürütülmesi gerekmektedir. Programların kapalı kapılar ardında değil toplumu oluşturan tüm paydaşların sürece dâhil edilerek hazırlanması; toplumun mevcut durumu ve gelecekte karşılaşılabilecek sorunları dikkate alınarak, yenilenme ve değişime açık yani sürdürülebilir bir yapıda oluşturulması gereklidir(Stabback, 2016)

2. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Öğretmen Öz Düzenleme Becerileri İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Öğretmenlerin öz düzenleme becerilerine etki eden değişkenlerin incelendiği çalışmalarda; öğretimsel stil tercihleri (Yüksel, 2013), duygusal zeka ve epistemolojik inanç (Güler, 2015), karma öğrenme yöntemleri (Güler ve Şahin, 2015), yaş (Zimmerman, 2002), öğrenim durumu (Sağırılı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir, 2010) ve mesleki kıdem (Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger ve Beckingham, 2004) gibi pek çok değişkenin öz düzenleme becerisiyle ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenlerden epistemolojik inancın öz düzenleme becerisiyle negatif yönlü bir ilişkisi bulunuyorken öğretimsel stil, öğrenim durumu, mesleki kıdem, duygusal zeka, karma öğretim yöntemi ve yaş değişkenleri ile öz düzenleme arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir.

Zimmerman (2002) bu durumu zihinsel gelişim olgunluğunun yaşa bağlı olarak artmasının bireyin bilişsel süreçleri kullanabilmesinde etkili olmasıyla açıklamaktadır.

Literatürde öğretmenleri öz düzenleyici öğrenen olarak ele alan çalışmalar da yer almaktadır. Bunlar öğretmenlerin öz düzenlemeye ilişkin görüşlerini belirlediği gibi öz düzenlemeye dayalı öğrenme özelliklerini ne kadar sergilediklerini de ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalar kapsamında öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme uygulamalarına ilişkin algıları olumlu (Gömleksiz ve Demiralp, 2012; Lau, 2013; Spruce ve Bol, 2014) olmasına rağmen öz düzenleme stratejilerini kullanabilme düzeylerinin düşük olduğu anlaşılmaktadır (Uyar, Ateş ve Yıldırım, 2012). Öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmelerine yönelik çalışmalarda öğretmen adaylarının motivasyonel inançlarının öz düzenlemeli öğrenmeyle pozitif yönlü ilişkisi olduğu aktarılmaktadır (Bembenutty, 2007; Gürşimşek, 2002). Lombaerts, Engels ve Van-Break (2009) ise öz düzenleyici öğrenmenin, öğretmenlerin bireysel ve çevresel özellikleri ile ilişkili olduğunu ancak bireysel özelliklerin bu konuda daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeleri ile öğrencilerinin öz düzenlemeleri arasındaki ilişki literatürde yer alan bir diğer araştırma bulgularındandır (Buzza ve Allinotte, 2013). Alvi ve Gillies (2015) bu noktada özellikle öğretmenlerin yapıcı sosyal etkileşimlerinin öğrencilerin öz düzenlemesine katkı sağladığını savunmaktadır.

Literatürde öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeyle ilgili eksik yönlerinin olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu bağlamda Dignath Van Ewijk ve Van Der-Werf (2012), ilkökul öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik inanç ve bilgilerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeden çok yapılandırmacılıkla ilgili pozitif inançlarının olduğu yalnızca birkaç öğretmenin öz düzenlemeye ilişkin strateji uygulamalarından bahsettiği saptamıştır. Van Eekelen, Boshuizen ve Vermunt (2005) da benzer şekilde öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenme süreçlerinden plan yapmayı kullandıklarını ancak çoğu zaman bunun bilinçli olmadığını ayrıca öğretmenlerin kendi öğrenmeleri için öz düzenleme süreçlerini kullanmadıklarını bildirmektedir. Sağrılı ve Azapağası (2009) ise öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerini etkin bir biçimde kullanıp kullanmadıklarını ve öz düzenleme becerilerini düzenlemek için nasıl faaliyetler yürüttüğünü ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin bilişüstü öz düzenleme, zaman-çalışma çevresinin düzenlenmesi ve çaba düzenleme gibi öz düzenleme becerilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Öz düzenleme becerisine yönelik olarak öğretmenlerin öz düzenleme stratejilerini inceleyen çalışmalara da rastlanmıştır (Canca; 2005; Evin-Gencil, Erdoğan ve Aydın, 2014; Esit, 2016; Uyar, Ateş ve Yıldırım, 2012). Araştırmacılar bu kapsamda öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin öz yeterlik algılarını olumlu etkilediğini (Bembenutty, 2007; Cabı, 2015; Orhan, 2008; Pajares ve Schunk, 2001), öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu (Canca, 2005) belirlemesine rağmen Uyar, Ateş ve Yıldırım (2012) araştırmasında okuduğunu anlama sürecindeki öz düzenleme stratejilerinin kullanılma düzeyinin düşük olduğunu saptamıştır.

Öte yandan elde edilen bulgular cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde kızların öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir (Canca, 2005; Esit, 2016). Bu durumun kızların öğretmenliğe ve öğretimin planlanmasına yönelik ilgilerinin erkeklerden daha fazla olmasına dayandırılacağı düşünülmektedir (Evin-Gencel, Erdoğan ve Aydın, 2014).

2.2. Öğretme Motivasyonu İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Orsini, Tricio, Segura ve Tapia (2020) araştırmalarında öz belirleme kuramı kapsamında öğretmenlerin çalışma ortamının, öğrencilerin motivasyonlarının ve öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının, öğretmenlerin öğretme konusundaki özerk ve kontrollü motivasyonlarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2018 yılında Şil'de bulunan üç dış hekimliği okulunda görev yapan öğretmenler (n=206) oluşturmuştur. Kesitsel bir model kullanılarak yapılan araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri betimsel istatistikler ve Yapısal Eşitlik Modellemesi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin destekleyici danışman-öğretmen ilişkileri ve öğrencilerin özerk motivasyonları ile oluşan bir çalışma ortamının, öğretmenlerin öğretme özerk motivasyonlarını etkilediği, öğretme özerk motivasyonunun öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımını öngördüğü ifade edilmiştir.

Büssing, Menzel, Schnieders, Beckmann ve Basten (2019) araştırmalarında öğretmen adaylarını öğretme davranışına yönlendiren motivasyon faktörlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2016 yılında Almanya'da bir üniversitede öğrenim gören biyoloji öğretmenleri (n=120) oluşturmuştur. Kesitsel çalışma modeli ile yapılan araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket ile toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde Doğrulamalı Faktör Analizi, Yapısal Eşitlik Modellemesi, betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle öğretmen adaylarının öğretme davranışına olumlu yaklaşımlarının olduğu, öğretmen adaylarının öğretmeyi sevmeleri en belirgin motivasyon faktörü olduğu, öğretmen adaylarının tutum, zevk alma ve algılanan davranışsal kontrol değişkenlerinin, öğretme arzularını önemli ölçüde öngördüğü ifade edilmiştir.

Kim ve Cho (2013) araştırmalarında öğretmen adaylarının motivasyonunun ve öğretmen özyeterliklerinin, öğretmen adaylarını mesleklerinin ilk yılında gerçeklik şoku ile ilgili beklentilerini nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Amerika'da bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları (n=533) oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Fernet, Senecal, Guay, Marsh, ve Dowson (2008) tarafından geliştirilen "The Work Tasks Motivation Scale", Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" (Teachers' Sense of Efficacy Scale) kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklentilerinin, öğretmen özyeterliği ve içsel motivasyon ile negatif yönde ilişkili olduğunu, öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklentilerinin dışsal motivasyon ile pozitif yönde ilişkili olduğunu, öğretmen adaylarının yeterlik duygularının ve içsel motivasyonlarının, gerçeklik şoku beklentilerinin güçlü yordayıcıları olduğunu göstermiştir.

Hein ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretim motivasyonları ile öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini farklı Avrupa ülkelerinde görev yapan Beden Eğitimi öğretmenleri (n=176) oluşturmuştur. Araştırma ile ilgili veriler Roth, Assor, Kanat-Maymon ve Kaplan (2007) tarafından geliştirilen öğretim motivasyonu ile ilgili bir ölçekle toplanmıştır. Araştırmanın verileri Doğrulayıcı Faktör Analizi, Pearson Korelasyon Analizi, ANOVA ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda Beden Eğitimi öğretmenlerinin öğretim motivasyonu bağlamında içsel olarak motive oldukları, öğretmenlerin özerk motivasyonlarının öğrenci merkezli veya üretken öğretim tarzları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lam (2012) araştırmasında öğretmenlik mesleğine yeni başlamış öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçme motivasyonlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hong Kong'da bir öğretmen eğitimi programından mezun öğretmenler (n=38) oluşturmuştur. Tarama modeli ile yapılan araştırmanın verileri öğretmenlerle gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin motivasyonları “güvenli bir sığınak olarak öğretim eylemi” ve “iç tatmin olarak öğretim eylemi” şeklinde isimlendirilen iki gruba ayrılmıştır.

Bieg, Backes ve Mittag (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı öz belirleme kuramı kapsamında öğretmenlerin motivasyonlarının öğrencilerin içsel motivasyonları ile ilişkisinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Almanya'da ilköğretim okullarında 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler (n= 1195) ve 8. sınıfta görev yapan öğretmenler (n=48) oluşturmuştur. Kesitsel çalışma modeli ile yapılan araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket ile toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel istatistikler, Pearson Korelasyon Katsayısı testi ve Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin öğretmenlerin özerklik desteğine ilişkin bireysel algıları, öğrencilerin içsel motivasyonunu öngördüğü, öğretmenlerin öğretmeye yönelik içsel motivasyonlarının, öğrencilerin içsel motivasyonları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı belirtilmiştir.

Clays (2011) tarafından doktora tez kapsamında yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretmenliği bir meslek olarak seçmeye yönelik motivasyonlarının ve öğretmenlik yapmaya devam etme isteklerini etkileyen faktörlerin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Teksas'ta farklı okullarda görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen, mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenler (n=175) oluşturmuştur.

Karma model ile yapılan araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan bir ölçek ve öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin motivasyonları içsel, dışsal ve özgecil olmak üzere üç gruba ayrıldığı, öğretmenlerin öğrencilerle iş birliği içinde olma, kendilerini mesleki anlamda geliştirme, öğretmeyi sevme, çalıştıkları kurumun destekleri faktörlerinin öğretmenlik mesleki motivasyonlarında etkili olduğunu belirttikleri ifade edilmiştir.

Roness (2011) araştırmasında mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Norveç'te bulunan bir üniversitenin öğretmen eğitimi programından 2009 yılında mezun olan öğretmen adayları (n=329) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretme motivasyonu ile ilgili bir anket ile toplanmıştır. Tarama modeli ile yapılan araştırmanın verileri betimsel istatistikler ve t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularından hareketle öğretmen adaylarının mesleklerinin ilk bir buçuk yılında mesleklerini ve öğretmeyi sevdiklerini buna karşılık araştırmaya katılan öğretmenlerin %40'ının daha sonraki yıllarda öğretmenlik mesleğini bırakma eğiliminde oldukları belirtilmiştir.

Roth ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretme özerk motivasyonu deneyimlerinin ve bu deneyimlerinin öğrencilerdeki yansımalarının incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini İsrail'de bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler (n=123) ve aynı okullarda öğrenim gören öğrenciler (n=1255) oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretme motivasyonu ve öğrenme motivasyonu ile ilgili ölçekler ile toplanmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin öğretme özerk motivasyonlarının, kişisel başarı duyguları ile pozitif yönde ve duygusal tükenmeleri ile negatif yönde ilişkili olduğu, öğretmenlerin öğretme özerk motivasyonlarının öğretmenlerin özerkliği destekleyici davranışlarını geliştirerek öğrencilerin öğrenmeye yönelik özerk motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Yukarıda öğretme motivasyonu ile ilgili yurt dışında yapılan ve araştırmacı tarafından ulaşılan araştırmalarda çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinden yararlanıldığı görülmektedir. Yapılan çoğu araştırmada motivasyon kavramının genellikle öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak incelenmekle birlikte öğretme motivasyonunu ayrıntılı bir şekilde inceleyen araştırmalara da rastlanmıştır. İncelenen araştırmalarda örneklem olarak öğretmenler ve çeşitli sınıf düzeylerindeki öğretmen adayları yer almıştır. Öğretme motivasyonu kavramının genellikle öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının duygu durumları, öğretmenlik mesleğini devam ettirme istekleri, öğrencilerin motivasyonları, öğretim stilleri, öğretmen özyeterlikleri gibi kavramlarla ilişkilerinin incelenmeye çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin motivasyon faktörlerinin de incelendiği bir çalışma da bulunmaktadır.

Yıldırım, Akdoğan ve Koçak (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli ile yapılan araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin Fen, Matematik, İlkokul, İngilizce ve Sosyal

Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinin dördüncü sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları (n=205) oluşturmuştur. İlgili verilerin toplanmasında Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarının genel olarak orta düzeyde olduğu, içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarından daha yüksek olduğu, öğretmen adaylarının öğretmenlik motivasyonlarının cinsiyet, lise türü, üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermediği, tercih değişkenleri, çalıştıkları programı öğretim ve beğenme dışında bölüm, akademik başarı, başka bir mesleği yapma isteği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Çelik ve Gezer (2020) tarafından yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretim motivasyonları düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Karadeniz ve İç Anadolu bölgelerinde bulunan iki üniversitenin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen öğretmen adayları (n=268) oluşturmuştur. İlgili verilerin toplanmasında Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Güzel Candan ve Evin Gencil (2015) tarafından yapılan “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmanın verilerini betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu, kadın öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Dülker ve Terzi (2020) tarafından yapılan çalışmada Özel Eğitim bölümü öğretmenlerinin öğretim motivasyonları ile iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Balıkesir’de özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler (n=222) oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen, Güzel Candan ve Evin Gencil (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretme Motivasyonu Ölçeği”, Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilen, Basım ve Şeşen (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “İş Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri t- testi, ANOVA ve çoklu regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Dülker ve Terzi (2020) çalışmadan elde edilen bulguları Özel Eğitim öğretmenlerinin içsel motivasyonlarının ve öğretim motivasyonlarının orta-üst düzeyde olduğu, Özel Eğitim öğretmenlerinin dışsal motivasyonlarının orta-alt düzeyde olduğunu, Özel Eğitim öğretmenlerinin iş doyumları düzeylerinin yüksek olduğu, kadın öğretmenlerin içsel motivasyonlarının ve iş doyumlarının erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu, deneyimsiz öğretmenlerin dışsal motivasyonlarının deneyimli öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu, öğretmenlerin içsel motivasyonlarının ve öğretim motivasyonlarının mezun oldukları bölüm değişkenine göre sınıf öğretmenliği bölümü lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ve öğretim motivasyonunun iş doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı şeklinde ifade etmişlerdir.

Avcı (2019) yüksek lisans tezi kapsamında yaptığı araştırmasında beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile çeşitli alanlarda görev yapan öğretmenlerin, öğretme motivasyonları ve öğretmen özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesinde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan ve seçkisiz kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmenler (n=417) oluşturmuştur. Araştırmada Senemoğlu, Demirel, Yağcı ve Üstündağ (2009) tarafından geliştirilen ve Barut (2011) tarafından geçerlilik testi yapılan “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” ve Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen, Güzel Candan ve Evin Gencil (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın verilerinin analizinde korelasyon analizi, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretme motivasyonları ve öğretmen özyeterlilikleri arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretme motivasyonlarının ve öğretmen özyeterliliklerinin diğer alanlarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri açısından ise anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmiştir.

Deringöl (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Türkiye’de bulunan bir üniversitenin Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen sınıf öğretmeni adayları (n=228) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Ayık, Ataş Akdemir ve Seçer (2015) tarafından yapılan “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” ve Çetin (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri t-testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğretme motivasyonlarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğu, sınıf öğretmeni adaylarının öğretme motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre ise kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık gösterdiği, öğrenim görülen sınıf düzeyi yükseldikçe öğretme motivasyonu ve mesleğe yönelik tutumlarının da yükseldiği, sınıf öğretmeni adaylarının öğretme motivasyonları ve öğretmenliğe yönelik tutumları arasında ise düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Evin Gencil ve Akyüz (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi gören öğretmen adaylarının öğretmeye yönelik motivasyonları ile öğretmenlik mesleğine hazır olma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın örneklemini Türkiye’nin batı bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi gören ve basit rastlantısal örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmen adayları (n=197) oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen, Güzel Candan ve Evin Gencil (2015) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" ve Silvernail (1998) tarafından geliştirilen ve Yıldırım ve Kalman (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde ettikleri bulgulara göre Evin Gencil ve Akyüz (2019) öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarının orta düzeyde olduğunu, öğretmenliğe hazır olma durumlarının yüksek düzeyde olduğunu, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını, öğretmen adaylarının öğretim motivasyonları ve öğretmenliğe hazır olma durumları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlendiğini ifade etmişlerdir.

Evin Gencil ve İlman (2019) tarafından ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın amacı ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretim motivasyonları ve yapılandırmacı yaklaşımla öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Ege ve Marmara bölgelerinde çalışan ve basit rastlantısal örnekleme ile belirlenen öğretmenler (n=223) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen, Güzel Candan ve Evin Gencil (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri betimsel istatistikler ve korelasyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öğretim motivasyonlarının orta düzeyde olduğu, içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarından daha yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin öğretim motivasyonları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Gün ve Turabik (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretim motivasyonları ile olası benlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bulunan farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören son sınıf öğretmen adayları (n=316) oluşturmuştur. Araştırma sırasında veri toplama araçları olarak Hamman, Wang ve Burley (2013) tarafından geliştirilen ve Tath-Dahoğlu ve Adıgüzel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Adayları Olası Benlikleri Ölçeği" ile Kauffman ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ve Ayık, Akdemir ve Seçer (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın verileri Pearson Korelasyon Katsayısı testi ve çoklu regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının beklenen olası benlikleri ile içsel motivasyonları arasında orta düzeyde, beklenen olası benlikleri ile dışsal motivasyonları arasında düşük düzeyde, korkulan olası benlikleri ile içsel motivasyonları arasında düşük düzeyde ilişki olduğu ve korkulan olası benlikleri ile dışsal motivasyonları arasında bir ilişki bulunmadığı, öğretmen olası benliklerinin içsel ve dışsal öğretim motivasyonları üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. Program Okuryazarlığı İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Erdem ve Eğmir (2018)'in bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde dördüncü sınıfta eğitim gören öğretmen adayları ve aynı fakültede formasyon eğitimi alan toplam 210 öğrencinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmalarında, öğretmen adaylarının ölçeğin toplamından 3.72 puan aldıkları bununda ölçeğin oldukça katılıyorum seçeneğine denk geldiği belirtilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre okuryazarlık düzeyinde ise alt ölçeklerden yazma boyutunda kadınların erkeklerden daha başarılı olduklarının görüldüğü ifade edilmiştir. Öğrenim türü değişkenine göre ise yine alt ölçeklerden yazma boyutunda öğretmenlik programındaki öğrencilerin formasyon programındaki öğrencilerden daha başarılı oldukları bildirilmiştir. Bölüm değişkenine göre yapılan analizlerde Türkçe öğretmenliği ve Matematik (formasyon) bölümü arasında Türkçe öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca akademik başarı değişkenine göre öğretmen adaylarının orta düzey (2.50 – 3.00) akademik başarıya sahip öğrenciler ile yüksek (3.50 – 4.00) akademik başarıya sahip öğrenciler arasında hem toplamda hem de yazma alt boyutunda yüksek akademik başarıya sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edildiği belirtilmiştir.

Türkçe öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelendiği çalışmada (Kana ve arkadaşları, 2018), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 155 öğretmen adayının programın öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutlarındaki yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelediği bildirilmiştir. Öğretmen adaylarının en çok içerik en az ise ölçme-değerlendirme boyutunda kendilerini yeterli gördükleri ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenine göre program okuryazarlık düzeyleri arasında farkların tespit edildiği belirtilmiştir. Sınıf düzeyi ve akademik başarı arttıkça program okuryazarlığı toplamında ve öğelerinde anlamlı şekilde iyileşme olduğu bildirilmiştir.

Aslan (2019) bir devlet üniversitesinde farklı bölümlerde öğrenim gören 383 dördüncü sınıf öğretmen adayının eğitim programı okuryazarlık düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının, eğitim programı okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları olan okuma ve yazma boyutlarındaki düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Öğretmen adaylarının tümünün program okuryazarlığı toplam ve alt boyutlarda kendilerini katılıyorum seçeneği düzeyinde yani yüksek düzeyde yeterli gördüklerini belirtmiştir. Bölümler arası, cinsiyet ve program geliştirme eğitimi alma değişkenine göre aralarında bir farklılığın olmadığını bildirmiştir.

Aslan ve Gürlen (2019) çalışmalarında ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini tespit etmeye çalışmışlardır. Ankara ilinde görev yapan 311 öğretmen ile yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini program bilgisi, programı planlama ve uygulama alt boyutlarında ele aldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin tümünün yüksek düzeyde program okuryazarı olduğunu, cinsiyet, branş, meslekteki hizmet yılı ve mezun olunan okul türü değişkenine göre yaptıkları incelemede yalnızca mezun olunan okul türünde, beklenenin aksine diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre planlama alt boyutunda daha yüksek puanlar elde ettiğini belirtmişlerdir.

Çetinkaya ve Tabak (2019) araştırmalarında Ordu Üniversitesinde Okul Öncesi, Sınıf, Matematik ve Fen Bilgisi anabilim dallarında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin program okuryazarlık düzeylerini tespit etmeye çalışmışlardır. Öğretmen adayları öğrencilerin program okuryazarlık düzeylerinin yeterli olduğunu fakat yazma alt boyutunun okuma alt boyutuna göre daha düşük olduğunu bildirmişlerdir. 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek program okuryazarlık düzeyine sahip olduğunu bunun da öğretmenlik uygulaması dersinin bir sonucu olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının hem genel hem de yazma boyutunda okuryazarlık düzeylerinin okul öncesi ve matematik anabilim dalındaki öğretmen adaylarından daha iyi düzeyde olduğunu okuma alt boyutunda da okul öncesi öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna vardıklarını ifade etmişlerdir.

Süral ve Dedebali (2018) Pamukkale ve Sinop Üniversitesinde okulöncesi, sınıf, fen bilgisi ve sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı 3. ve 4. Sınıflarında öğrenim gören 895 öğrencinin program okuryazarlık düzeyleri ve bilgi okuryazarlık düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemeye çalışmışlardır. Bilgi okuryazarlığı ve program okuryazarlığı arasında düşük ve orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Program okuryazarlığın hem toplamda hem de alt boyutlardaki düzeyinin üniversite değişkenine göre Sinop üniversitesi lehine, sınıf değişkenine göre 4. sınıf lehine ve bölüm değişkenine göre ise sosyal bilgiler eğitimi ile okul öncesi eğitim anabilim dalı arasında sosyal bilgiler lehine farklılaştığını belirtmişlerdir.

Gömlüksiz ve Erdem (2018)'in yaptığı araştırmada Fırat üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencisi 753 öğretmen adayı ve 908 formasyon öğrencisinin program okuryazarlık düzeyini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Buna göre Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarına, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek program okuryazarlık düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaştıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre incelediğinde öğretmen adaylarının oldukça katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum seçeneğine ait yüksek düzeyde program okuryazarlığına sahip olduklarını, beden eğitimi bölümü öğretmen adaylarının (2.76) orta düzeyde katılıyorum seçeneği ile diğer bölümler arasında en düşük düzeyde program okuryazarlığına sahip olduğu sonucuna vardıklarını belirtmişlerdir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Araştırmanın odak noktalarından biri olan öz düzenleme becerileri insanların sahip oldukları kişisel özellikler, kendi yaşantıları, içerisinde buldukları sosyal çevreleri ve gerçekleştirmek istedikleri amaçları belirli durumlar karşısındaki gösterecekleri tepkileri etkiler. Bir olay ya da durum karşısında herkes aynı tepkiyi göstermeyebilir. Bazı bireyler kaygı duyarken, bazı bireyler bu durumdan etkilenmeyebilir. Bu sebeple çocukların öz düzenleme becerisini desteklerken bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmak gerekir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Öz düzenleme teorilerinin çoğu, bir dereceye kadar veya kendi kendine belirlenmiş bir dereceye kadar insan davranışına ilişkin bir görüş geliştirir (Mace, Belfiore ve Shea, 1989). Dale Schunk, öğrencilerin öğrenme sırasında gösterdiği öz düzenleme çabalarının yalnızca biliş veya etki gibi kişisel süreçlerle belirlenmediğini; öz düzenleme çabalarının çevresel ve davranışsal olaylardan da karşılıklı olarak etkilendiği varsaymaktadır (Zimmerman, 1989).

Öğrencinin karşılaştığı problemleri kolay bir şekilde çözebilmesi için kendi belirlediği stratejileri uygulaması bir başka deyişle kendi öğrenme yolunu kendinin belirleyebilmesi gerekir (Çiltaş, 2011). Çoğu tanım, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için belirli süreçlerin, stratejilerin veya verilen yanıtların amaçlı kullanılmasını gerektirir. Yapılandırmacılar gibi bilişsel yönelimlerden gelen araştırmacılar, gizli süreçler açısından öbeklenmiş tanımları tercih ederken, davranışçılar açık tepkiler açısından tanımlamaları tercih eder. Tüm tanımlarda, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada öz düzenleme süreçlerinin potansiyel kullanımının farkında olduğu varsayılmaktadır (Zimmerman, 1989). Öz düzenleme becerileri, hem akademik başarının önemli bir belirleyicisi hem de bireylerin hayat boyu öğrenmelerine katkı sağlayan önemli bir etkidir (Sarı ve Aknoğlu, 2013). Öz düzenlemeyi içeren akademik öğrenmeye ilişkin araştırmalar, insanın kendini kontrol etmesini veya kendi kendini düzenlemeyi incelemek için daha genel çabalardan ortaya çıkmıştır. Bireylerin hedef belirleme, kendini pekiştirme, kendini kaydetme, kendi kendine eğitim gibi öz düzenleme süreçlerinin kullanımı ile görev tamamlama gibi kişisel kontrol alanlarındaki araştırmalar, eğitim araştırmacıları ve reformcuların, akademik öğrenme süreci boyunca öğretmenler tarafından kullanımlarını dikkate almalarına sebep olmuştur (Zimmerman, 1989).

Etkili bir eğitim-öğretim süreci için öğretmenlerin öğretim davranışına yönelik istekleri oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu konuda Yıldızlı ve diğerleri (2016)'nın belirttikleri gibi öğretmeye motive olmak ya da öğretim motivasyonuna sahip olma, öğretim ile ilgili davranışları gerçekleştirmek (Ryan ve Deci, 2000a) ve bu davranışları sergileme konusunda kararlı bir şekilde ilerlemek anlamına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında Güzel Candan ve Evin Gencil (2015)'e göre motivasyon yapılan işin kaynağıyla ya da nedenleriyle ilgilendiği için kimi öğretmenlerin istekli olarak sınıfta bulunmaları, bazılarının da öğretim sürecinde isteksiz olmaları durumu motivasyon ile ilişkilidir.

Bu nedenle Owens (1998)'e göre öğretmenlerin bakış açısıyla motivasyonun öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ayırdıkları zaman, iş kalitesi ve çalışma istekleri konularında etkili olduğu söylemek mümkündür (Akt. Gök ve Atalay Kabasakal, 2019). Sonuç olarak, Owens (1998)'e benzer bir düşünceyle Gök ve Atalay Kabasakal (2019)'a göre öğretmenlerin öğretme motivasyonu, öğretme yetenekleri kadar önem arz etmekte ve öğretmenlerin mesleki olarak gelişme çabaları da öğretmenlerin öğretme motivasyonlarıyla ilişkilendirilmektedir.

Araştırmanın odak noktalarından biri ise öğretmenlerin program okuryazarlığı özellikleridir. Program okuryazarlığı eğitimin niteliğini artırmanın yanı sıra birçok değişken ile birlikte programın etkin bir şekilde uygulanmasını sağlayan bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır (Kesici, 2018). Bu bağlamda eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması konusunda en büyük pay öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler okullarda eğitim programlarını etkili bir şekilde uygulamak adına öğretimsel liderlikleri kapsamında program okuryazarlığı algılarını çeşitli değişkenlere göre değerlendirmekte ve becerilerini eğitim programlarını aktarmaktadırlar (Yıldırım, 2020).

Yukarıda araştırmanın odak noktasını oluşturan konu alanları ile ilgili alanyazın incelendiğinde öğretmen öz düzenleme becerilerinin eğitim öğretim sürecine katkıda bulunduğu, eğitim öğretim sürecinde öğretme motivasyonunun öğrenci akademik başarısı, motivasyonu ve sınıf içi öğretmenlik uygulamalarına etki ettiği, öğretmen program okuryazarlığının öğretmenin içinde bulunduğu sınıf ve okul bağlamında incelenebileceği söylenebilir. Bu bağlamdan yola çıkılarak araştırmanın amacı, son yıllarda pek çok farklı konuya yönelik olarak araştırmalar kapsamında yer alan öğretmen mesleki özelliklerinden biri olan öz düzenleme becerileri, öğretme motivasyonları ve program okuryazarlığı becerileri çeşitli demografik değişkenlere ve bu üç kavram arasındaki yordayıcı ilişkinin incelenmesinin yapılmasıdır. Yapılan bu araştırmanın öğretmenlerin mesleki becerilerinin gelişimine yönelik yapılacak yeni çalışmalara ve konuyla ilgili uygulamalara ışık tutarak eğitim bilimleri ve eğitim yönetimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdulkadir, M. A. (2018). An inquiry into critical thinking in the Australian curriculum: Examining its conceptual understandings and their implications on developing critical thinking as a “general capability” on teachers’ practice and knowledge. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(4), 533-549.
- Abós, Á., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., & García-González, L. (2018). Teachers’ motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable-and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21-34.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., & Yıldırım, Ş. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Motivation factors of teachers. *Atatürk University Journal of Social Sciences Institute*, 17(3), 151-166.

- Adagideli, F. H. (2018). Okul öncesi çocuklarının ilkökula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ader, E. (2014). Akademik öz-düzenleme strateji gelişimi. İçinde, G. Sakız (Ed.), Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler (ss. 54-77). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akmoğlu, O., & Doğan, S. (2012). Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 12-14.
- Aksu, M., Demir, C. E., Daloğlu, A., Yıldırım, S., and Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91-101. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.06.005>
- Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332.
- Aldan Karademir, Ç. (2013). Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen özyeterlik düzeyine etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Alkış Küçükaydın, M., & Gökbulut, Y. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin incelenmesi. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 41-59.
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.
- Alvi, E., & Gillies, R. M. (2015). Social interactions that support students' self-regulated learning: A case study of one teacher's experiences. *International Journal of Educational Research*, 72, 14-25. doi:10.1016/j.ijer.2015.04.008
- Anderson, M.B.G., & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 109-132.
- Aracı, H. (2001). Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi. Ankara: Nobel.
- Argon, T., & Cicioglu, M. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme motivasyonları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 57(1). <http://doi.org/10.9761/JASSS7108>
- Argon, T., & Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(19), 159-179.
- Arslan, M. C. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Aslan, D., & Özgün, Ö. (2017). Sosyal öğrenme kuramı. İçinde N. Aral ve T. Duman (Eds.), *Eğitim psikolojisi* (ss. 320-339). Ankara: Pegem.
- Aslan, O. (2019). İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre analizi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Harran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Aslan, S., & Gürten, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.

- Ayaydın, M., & Tok, H. (2015). Motivasyonu etkileyen faktörlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Gaziantep örneği). *Electronic Turkish Studies*, 10(11),187-200. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8530>
- Aydın, M. Z. (1996). Eğitimde program geliştirme ve arapça dersi öğretim programı üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (1), 123-142.
- Aydın, S., & Demir Atalay, T. (2015). Öz-düzenlemeli öğrenme. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, S., Keskin, M. Ö. ve Yel, M. (2014). Turkish adaptation of the self-regulation questionnaire: A study on validity and reliability. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 24-33.
- Ayık, A., & Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretim motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-43.
- Ayık, A., Akdemir, Ö. A., & Seçer, İ. (2015). Öğretim motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Current Research in Education*, 1(1), 33-45.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour* (ss. 71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2005). The primacy of self-regulation in health promotion. *Applied Psychology*, 54(2), 245-254.
- Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. New York: Worth.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S., & Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 391 - 417.
- Barnett, M. A., & Sinisi, C.S. (1990). The initial validation of a Liking of Children Scale. *Journal of Personality Assessment*, 55, 1-2, 161-167.
- Basım, H. N., & Şeşen, H. (2006, 21-23 Mayıs). Örgütsel adalet algısı-örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisinde iş tatmininin aracılık rolü (Kongre Bildirisi). 17. Yönetim ve Organizasyon Kongresi. Eskişehir.
- Başaran, İ. E. (2000). Eğitim yönetimi nitelikli okul. Feryal Yayınları.
- Baştürk, S., & Dönmez, G. (2011). Examining pre-service teachers' pedagogical content knowledge with regard to curriculum knowledge. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2).
- Bembenutty, H. (2007, April). Preservice teachers' motivational beliefs and selfregulation of learning. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, CA.
- Berger, A. (2011). *Self-regulation: Brain, cognition, and development*. Washington: American Psychological Association.

- Berhenke, A. L. (2013). Motivation, self-regulation, and learning in preschool (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Michigan, Michigan.
- Bieg, S., Backes, S., & Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation. *Journal for Educational Research Online*, 3(1), 122-140.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3(3), 147-155.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of undergraduate Sciences*, 3(3), 147-155.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161–186.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?. *Educational Psychology Review*, 18, 199– 210.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417– 450). San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. ve Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boote, D. N. (2006). Teachers' professional discretion and the curricula. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 12(4), 461-478.
- Boz, N., & Boz, Y. (2008). A qualitative case study of prospective chemistry teachers' knowledge about instructional strategies: Introducing particulate theory. *Journal of Science Teacher Education*, 19(2), 135-156. <https://doi.org/10.1007/s10972-007-9087-y>
- Bozpolat, E. (2016). Identification of the predictor variables of candidate teacher teaching motivations. *International Journal of Higher Education*, 5(2), 148-162. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n2p148>
- Börü, N. (2018). The factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 761-776.
- Bronson M.B. (2019). *Erken çocuklukta öz-düzenleme* (E. Sezgin ve M. Kır Yiğit, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Brown, J. M., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A. (1999). The self-regulation questionnaire. In L. VandeCreek ve T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in Clinical Practice: A Source Book*, Vol. 17. Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 435–455. doi:10.1016/j.tate.2004.04.003
- Buzza, D., & Allinotte, T. (2013). Pre-service teachers' self-regulated learning and their developing concepts of SRL. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 23(1), 58-76.
- Büssing, A. G., Menzel, S., Schnieders, M., Beckmann, V., & Basten, M. (2019). Values and beliefs as predictors of pre-service teachers' enjoyment of teaching in inclusive settings. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19 (S1), 8-23. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12474>
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. basım). Pegem Akademi.

- Büyükses, L. (2010). Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta
- Cabı, E. (2015). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme stratejileri ve akademik başarısı: boylamsal bir araştırma. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(3), 489- 506.
- Cabı, E., & Gülbahar, Y. (2008, Mayıs). The effect of subject field and gender of pre-service teachers on their preferred self-regulated learning strategies. Paper presented at VIII. International Educational Technology Conference, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Canca, D. (2005). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişustu öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72(4), 1032–1053.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2011). Self-regulation of action and affect. In R. F. Baumeister ve K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 3-21). New York: Guilford Press.
- Cebesoy, Ü. B. (2013). Pre-service science teachers' perceptions of self-regulated learning in physics. *Turkish Journal of Education*, 2(1), 4–18.
- Chein, J. M., & Schneider, W. (2005). Neuroimaging studies of practice-related change: fMRI and meta-analytic evidence of a domain-general control network for learning. *Cognitive Brain Research*, 25, 607–623.
- Claeys, L. (2011). Teacher motivation to teach and to remain teaching culturally and linguistically diverse students (Unpublished Phd Thesis). The University of Texas at San Antonio.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1984). Teachers' thought processes. occasional paper No. 72.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5 Th Edn). London: Routledge Falmer.
- Çalış, H. (2012). Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, H., & Terzi, A. R. (2017). An analysis of formation teacher candidates' attitudes towards copying and their level of teaching motivation. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 7(3), 349-362.
- Çelik, N. (2012) Matematik öğretmen adaylarının ve matematik öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çelik-Ercoskun, N., & Köse, E. (2014). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının öz düzenleme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 413-428.
- Çeliköz, N. (2004). Yeni program geliştirme anlayışına dayalı olarak geliştirilen bir program tasarımının öğrenci başarısına etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1).
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309.

- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(5), 1-11.
- Das, J. P., Kirby, J. R., & Jarman, R. F. (1975). Simultaneous and successive syntheses: An alternative model for cognitive abilities. Psychological Bulletin, 82, 87-103.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. Educational Psychologist, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Deci, E., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being., 55, 68-78. American Psychologist, 55, 68-78.
- Demirel, Ö.(2013). Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deringöl, Y. (2019). Teaching Motivation and Attitude towards Teaching Profession: The Case of Pre-Service Primary School Teachers. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 295-310. <https://doi.org/10.17556/erziefd.526330>
- Dignath Van Ewijk, C., & Van Der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students self-regulation. Education Research International,1-10. doi:10.1155/2012/741713
- Dilmaç, B., & Karababa, A. (2016). Öğrenme ve öğrenme ile ilgili temel kavramlar. İçinde G. Ekici Öğrenme- öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları. Pegem Akademi.
- Doğan, M. (2020). Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin motivasyon etkenleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(5), 27-37.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. Language Teaching, 31(3), 117-135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. Curriculum Inquiry, 36(2), 153-187.
- Duffee, L., & Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. Science Education, 76(5), 493-506.
- Dülker, A. P., & Terzi, A. R. (2020). Correlation Between Special Education Teachers' Teaching Motivation and Job Satisfaction. In Advances in Social Science Research (pp. 204-222). Kliment Ohridski University Press.
- Eğmir, E., & Çelik, S. (2019). The Educational Beliefs of Pre-Service Teachers as an Important Predictor of Teacher Identity. International Journal of Contemporary Educational Research, 6(2), 438-451. <https://doi.org/10.33200/ijcer.621717>
- Emirbey, A. R. (2017). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Endler A, Rey, G. D., & Butz, M. V. (2012). Towards motivation-based adaptation of difficulty in e-learning programs. Australasian Journal of Educational Technology, 28(7), 1119-1135. <https://doi.org/10.14742/ajet.792>
- Erdamar, F. S., & Akpunar, B. (2020). Analysis of classroom teachers' perceptions of curriculum literacy. Journal of Education and Training Studies, 8(3), 21-31.
- Erdem, A. R. (1998). Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(4), 51-57.

- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi: nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 221-259.
- Eren, E. (2013). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. Beta Basım Yayım.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Eroğlu, C., & Yılmaz, A. (2013). Meslek Yüksekokulları için Davranış Bilimleri ve Örgütsel Davranış. İstanbul: Detay Yayıncılık.
- Ersoy Kart, M., & Güldü, Ö. (2008). Özerk benlik yönetimi ölçeği: Uyarlama çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(2), 187-207.
- Ertürk, H. G. (2013). Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, R., & Aydın B. (2017). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen durumların incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(58), 582-603.
- Esit, M. (2016). Öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Eskici, M. (2016). Öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(19), 361-378.
- Evin Gencil, İ., & İlman, M. (2019). İlkokul öğretmenlerinin öğretim motivasyonları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri. 2.Uluslararası Temel Eğitim Kongresi. Muğla.
- Evin-Gencil, İ., M., Erdoğan, Ö., & Aydın, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 69-84.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373-389.
- Freud, S. (1965). New introductory lectures on psychoanalysis. New York: Norton.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31-60.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Gök, B., & Atalay Kabasakal, K. (2019). Analysing prospective teachers' self-efficacy belief, teaching motivation and attitudes towards teaching from the perspective of several variables. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(4), 1081-1112. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.035>
- Gökay, M., & Özdemir, Ş. S. (2010). Görsel sanatlar (resim-iş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler: Konya örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (26).
- Gömleksiz, M. N., & Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 11(3), 777-795.

- Gömleksiz, M. N., & Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve pfe programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri, *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7964>, Number: 73 Winter 2018, p. 509-529.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., & Santangelo, T. (2018). Self-regulation and writing. In D. H. Schunk ve J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 129-142). New York: Routledge.
- Gramzow, R. H., Sedikides, C., Panter, A. T., Sathy, V., Harris, J., & Insko, C. A. (2004). Patterns of self-regulation and the Big Five. *European Journal of Personality*, 18(5), 367-385.
- Gredler, M. (2009). *Learning and instruction: Theory into practice* (6th ed.). Prentice Hall.
- Güler, B. ve Şahin, M. (2015). Karma öğrenme yönteminin ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarına, öz-düzenleme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 108-127.
- Güler, M. (2015). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerinin; duygusal zekâları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Güneş, F. (1994). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 499-507.
- Gürşimşek, I. (2002). Öğretmen adaylarında öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar ve strateji kullanımı. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 8.
- Güzel Candan, D., & Evin Gencil, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 72-89.
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170. <https://doi.org/10.1037/h0076546>
- Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında türkiye'nin eğitim politikaları. *Seta Analiz*, 272.
- Hamman, D., Wang, E., & Burley, H. (2013). What I expect and fear next year: Measuring new teachers' possible selves. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 222-234. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.765194>
- Hamurcu, H., Canbulat, T., Beyhan, N., & İlhan, E. (2018). A study on classroom teacher candidates' concern for non-appointment and their teaching motivation. *European Journal of Education Studies*, 4(12), 34-45.
- Hasher, L., Zacks, R. T., & May, C. P. (1999). Inhibitory control, circadian arousal, and age. In D. Gopher ve A. Koriat (Eds.), *Attention and performance* (pp. 653-675). Cambridge: MIT Press.
- Hein, V., Ries, F., Pies, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H., & Valantiniene, I. (2012). relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123-130.
- Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. Wiley.
- Hofmann, W., Gschwendner, T., Friese, M., Wiers, R. W., & Schmitt, M. (2008). Working memory capacity and self-regulatory behavior: toward an individual differences perspective on behavior determination by automatic versus controlled processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(4), 962.

- Horzum, M. B., Ayaş, T., & Padır, M. A. (2017). Beş faktör kişilik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2) 398-408. <https://doi.org/10.19126/suje.298430>
- Hoyle, R.H., & Dent, A.L. (2018). Developmental Trajectories of Skills and Abilities Relevant for Self-Regulation of Learning and Performance. In D.H. Schunk ve J.A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 50-62). New York: Taylor and Francis.
- Ilkowska, M., & Engle, R. W. (2010). Working memory capacity and self-regulation. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 265–290). Oxford: Willey-Blackwell.
- İlğan, A., Canoğlu, O., Karamert, Ö., & Şensoy, C. P. (2018). Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 979-1003.
- Jones, L. B., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2003). Development of executive attention in preschool children. *Developmental Science*, 6(5), 498–504.
- Kakkos, N., & Trivellas, P. (2011). Investigating the link between motivation, work stress and job performance. Evidence from the banking industry. (pp. 408-428). 8th International Conference On Enterprise Systems, Accounting And Logistics.
- Kana, F., Elif, A., Kana, H. Z., & Elkıran, Y. M. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 80(6), 233- 245
- Kane, M. J., Bleckley, M. K., Conway, A. R., & Engle, R. W. (2001). A controlled-attention view of working-memory capacity. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(2), 169-183.
- Kaplan, E. (2014). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinde öz-düzenleme: ölçek uyarlama çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 57-78.
- Karacaoğlu, Ö. C., & Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karagülle, S., Varki, E. ve Hekimoğlu, E. (2019). An investigation of the concept of program literacy in the context of applicability and functionality of educational program. *Journal of Educational Reflections*, 3(2), 85-97.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Kauffman, D. F., Soylu, M. Y., & Duke, B. (2011). Validation of the motivation to teach scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 279-290.
- Kauffman, D. F., Yılmaz-Soylu, M., & Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 279-290.
- Kavanagh, D. J., Andrade, J., & May, J. (2005). Imaginary relish and exquisite torture: the elaborated intrusion theory of desire. *Psychological Review*, 112(2), 446-467.
- Keller, M. M., Neumann, K., & Fischer, H. E. (2017). The impact of physics teachers' pedagogical content knowledge and motivation on students' achievement and interest. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(5), 586-614.
- Kemps, E., Tiggemann, M., & Grigg, M. (2008). Food cravings consume limited cognitive resources. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 14(3), 247-254.

- Kesici, A. (2018). Durkheim'in görüşleri doğrultusunda küreselleşme olgusu ve eğitimin küresel işlevi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(2), 977-988.
- Kılınç, A., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40(3), 199-226.
- Kochanska, G., Murray, K.T., & Harlan, E.T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. Developmental Psychology, 36(2), 220-232.
- Koçak, Y. (2002). İlköğretim okullarında öğretmen motivasyonu (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçel, T. (2018). İşletme yöneticiliği. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. Developmental Psychology, 18(2), 199-214.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, A. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. Türklük Bilimi Araştırmaları, (28).
- Kuşdemir Kayran, B. (2014). Öz düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kuter, F. Ö., & Kuter, M. (2012). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, (6), 75-94.
- Kuyumcu Vardar, A., & Arsal, Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2(3), 32-52.
- Ladd, G.W., Birch, S.H., & Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence. Child Development, 70(6), 1373-1400.
- Lam, B. H. (2012). Why do they want to become teachers? A study on prospective teachers' motivation to teach in Hong Kong. Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila), 21(2), 307-314.
- Lau, K. L. (2013). Chinese language teachers' perception and implementation of self-regulated learning-based instruction. Teaching and Teacher Education, 31, 56-66. doi:10.1016/j.tate.2012.12.001
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1984). Goal setting: A motivational technique that works!. Organizational Dynamics, 68-80
- Lombaerts, K., Engels, N., & Van Braak, J. (2009). Determinants of teachers' recognitions of self-regulated learning practices in elementary education. The Journal of Educational Research, 102(3), 163-174. doi:10.3200/joer.102.3.163-174
- Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Shea, M. C. (1989). Operant theory and research on self-regulation. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice (pp. 27-50). New York: Springer-Verlag.
- McClelland, D. C. (1987). Human motivation. CUP Archive.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at-risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. Early Childhood Research Quarterly, 15(3), 307-329.
- McClelland, M., Cameron, C., Connor, C., Farris, C., Jewkes, A., & Morrison, F.J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. Developmental Psychology, 43(4), 947-959.

- McRae, G. W. (2018). Teachers' literacy knowledge: A case study of provision. https://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/handle/2123/18104/mcrae_gw_thesis.pdf?sequence=1
- MEB. (2014). Milli eğitim kalite çerçevesi. Erişim Adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_Kalite_cercevesi.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf
- MEB. (2018). 2023 eğitim vizyonu. Çevrim-ıçı: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Norman, D. A., & Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behavior. In R. J. Davidson, G. E. Schwartz, ve D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self regulation: Advances in research and theory* (pp. 1–18). New York: Plenum Press.
- Odey, E. O., & Opooh, F. A. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in cross river state of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 145-156.
- Ok, A., & Önkol, P. (2007). The profile of prospective teachers in teacher education programs. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 13.
- Olson, T. (2010). Assessment of pre-service physical education teacher education (PETE) students self-regulation: Implications for teacher foundational enhancement (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of New Mexico, Albuquerque.
- Orhan, F. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öz-düzenleyici öğrenme stratejileri güdülenme ve öğretmenlik öz-yeterliği üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 251-262.
- Orsini, C. A., Tricio, J. A., Segura, C., & Tapia, D. (2020). Exploring teachers' motivation to teach: A multisite study on the associations with the work climate, students' motivation, and teaching approaches. *Journal of Dental Education*, 84(4), 429-437. <https://doi.org/10.1002/jdd.12050>
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi çağında yönetim* (2. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Ölmez Çağlar, F. (2019). Dördüncü sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin olası benlikleri, motivasyonları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiler (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetmel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: hizmet endüstrisi örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 85-97.
- Özgan, H., & Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Özkan Ebcim, P. (2012). Resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu ile örgüt sağlığı algıları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 113-132.
- Özkan, H. H. (2016). An analysis of teachers' opinions about their knowledge of curriculum terms awareness. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1601-1613.

- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding, ve S. G. Rayner (Eds.), *International Perspectives on Individual Differences: Self-Perception* (pp. 239-265). Retrieved from <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PajaresSchunk2001.html>
- Palmerston, M. J. (2016). *Understanding how principals' leadership styles influence teacher motivation* (Unpublished Doctoral Dissertation). California Lutheran University. Retrieved from <http://search.proquest.com>.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4).
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 11(2), 153-171.
- Pelletier, L. G., & Rocchi, M. (2015). Teachers' motivation in the classroom. İçinde W. C. Liu, J. C. Wang, ve R. M. Ryan, *Building autonomous learners: perspectives from research and practice using self-determination theory*. Springer.
- Petersen, I. T., Hoyniak, C. P., McQuillan, M. E., Bates, J. E., & Staples, A. D. (2016). Measuring the development of inhibitory control: The challenge of heterotypic continuity. *Developmental Review*, 40, 25-71.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-494). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Polat, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okul ve genel akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Posner, M. I., & Fan, J. (2008). Attention as an organ system. In J. R. Pomerantz (Ed.), *Topics in Integrative Neuroscience* (pp. 31-61). New York: Cambridge University Press.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annual Review of Psychology*, 58, 1-23.
- Posner, M. I., Rothbart, M. K., & Rueda, M. R. (2014). Developing attention and self-regulation in childhood. In A. C. Nobre ve S. Kastner (Eds.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of attention* (pp. 541-569). New York: Oxford University Press.
- Prideaux, D. (2003). ABC of learning and teaching in medicine. *Curri Design BMJ*, 326(7383), 268-70.
- Rammstedt, B., & John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 203-212. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.02.001>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>

- Ro, J. (2020). Curriculum, standards and professionalisation: The policy discourse on teacher professionalism in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103056.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Essentials of organizational behavior*. Pearson Education.
- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628-638. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.016>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Kieras, J. (2006). Temperament, attention, and the development of self-regulation. In K. McCartney ve D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 338-357). Malden: Blackwell Publishing.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sağrılı, M. Ö., Çiltaş, A., Azapağası, E. ve Zehir, K. (2010). Yükseköğretimin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2) 587- 596.
- Sağrılı, M.Ö., & Azapağası, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenmede öz düzenlemeyi öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 129-161.
- Sakız, G. ve Yetkin Özdemir, İ. E. (2014). Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme: Kuramsal bakış. İçinde, G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* (s. 2-27). Ankara: Nobel.
- Sang, Y. (2017). Expanded territories of "literacy": New literacies and multiliteracies. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 16-19.
- Saracaloğlu, A.S., Aldan-Karademir, Ç., Dursun, F., Altın, M. ve Üstündağ, N. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin, akademik öz yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik başarıları ile ilişkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 12(33), 379-402.
- Sarı, A., & Akınoğlu, O. (2013). Öz-düzenlemeli öğrenme: modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139-154.
- Sarigöz, O., & Bolat, Y. (2018). Examination of the competencies of the pre-service teachers studying at the education faculties about the educational program literacy. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 10(9), 103-110.
- Schepers, C., De Gieter, S., Pepermans, R., Du Bois, C., Caers, R., & Jegers, M. (2005). How are employees of the nonprofit sector motivated? A research need. *Nonprofit Management ve Leadership*, 16(2), 191-208. <https://doi.org/10.1002/nml.100>

- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36 (1), 111–139.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137. <https://doi.org/10.1080/10413209508406961>
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Higher Education.
- Scott Rigby, C., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16(3), 165–185. <https://doi.org/10.1007/BF00991650>
- Sever, D., Baldan, B., Tuğlu, B., Kabaoğlu, K. ve Hamzaj, Y. A. (2018). Küreselleşme sürecinde eğitim alanında atılan adımlar: Türkiye ve eğitimde başarılı ülke örnekleri. *Elementary Education Online*, 17(3).
- Shively, K., & Palilonis, J. (2018). Curriculum development: Preservice teachers' perceptions of design thinking for understanding digital literacy as a curricular framework. *Journal of Education*, 198(3), 202-214.
- Shkedi, A. (2009). From curriculum guide to classroom practice: Teachers' narratives of curriculum application. *Journal of Curriculum Studies*, 41(6), 833-854.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Silvernail, D. L. (1998). Findings from an initial analysis of the New York City Teacher Survey. *New Visions for Public Schools*.
- Sinatra, G. M., & Taasoobshirazi, G. (2018). The self-regulation of learning and conceptual change in science: Research, theory, and educational applications. In D. H. Schunk ve J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulated learning and performance* (pp. 153-165). New York: Routledge.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Skinner, B. F. (1967). B. F. Skinner. In E. G. Boring and G. Lindzey (Eds.), *The Century psychology series. A history of psychology in autobiography*, Vol. 5 (pp. 385-413). Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11579-014>
- Spruce, R., & Bol, L. (2014). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(2), 245–277. doi:10.1007/s11409-014-9124-0
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? In-progress reflection no. 2 on "Current and critical issues in curriculum and learning". UNESCO International Bureau of Education.
- Stoltzfus, E.R., Hasher, L., Zacks, R.T., Ulivi, M.S., & Goldstein, D. (1993). Investigations of inhibition and interference in younger and older adults. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 48(4), 179-188.
- Sumantri, M. S., & Whardani, P. A. (2017). Relationship between Motivation to Achieve and Professional Competence in the Performance of Elementary School Teachers. *International Education Studies*, 10(7), 118-125.

- Sünbül, A. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.
- Süral Özer, P., & Topaloğlu, T. (2012). Motivasyonda kapsam kuramları, liderlik ve motivasyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Süral, S., & Dedebeği, N.C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317.
- Sürücü, A., Yıldırım, A., & Ünal, A. (2018). Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve öğretme motivasyonu ilişkisinin incelenmesi. III. Ines Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi (ss. 1689-1696). Çizgi Kitapevi.
- Şahin, F., Tabak, B. Y., & Tabak, H. (2017). Motivasyon kuramları bağlamında akademik teşvik ödeneği uygulamasının değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 403-410. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.217>
- Şahin, S.M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi derslerindeki akademik başarıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(3), 1370-1381.
- Tan Şişman, G. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde "eğitim programı" kavramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Online Dergisi*, 16(3), 1301-1315.
- Taylor, M. W. (2010). Replacing the "teacher-proof" curriculum with the "curriculum-proof" teacher: Toward a more systematic way for mathematics teachers to interact with their textbooks (Unpublished Doctoral dissertation). Stanford University
- Thiede, K. W., & de Bruin, A. B. H. (2018). Self-regulated learning in reading. In D. H. Schunk ve J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 116-128). New York: Routledge.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Ubani, M. (2012). What characterizes the competent RE teacher: Finnish student teachers perception at the beginning of their pedagogical training. *British Journal of Religious Education*, 34(1), 35-50.
- Unsworth, N., & Engle, R. W. (2007). The nature of individual differences in working memory capacity: Active maintenance in primary memory and controlled search from secondary memory. *Psychological Review*, 114(1), 104-132.
- Unsworth, N., Schrock, J. C., & Engle, R. W. (2004). Working memory capacity and the antisaccade task: individual differences in voluntary saccade control. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(6), 1302-1321.
- Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D. H. Schunk ve J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 23-37). New York: Routledge.
- Usta, M. E., & Karakuş, M. (2016). Pedagojik okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 133-146.

- Uyar, Y., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2012). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 227-247.
- Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2017). Eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(1).
- Valsiner, J., & Van der Veer, R. (2000). *The social mind: Construction of the idea*. New York: Cambridge University Press.
- Van Eekelen, I., Boshuizen, H., & Vermunt, J. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50, 447-471.
- Vardar, A. K., & Aarsal, Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52.
- Verma, M. (2017). Temporal patterns of co-occurrence between children's self-regulatory behaviour and their private and social speech (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Cambridge, Cambridge.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self regulation: An introduction. In R. F. Baumeister ve K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (pp. 1-9). New York: Guilford Press.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Welsh, M. C., Friedman, S. L., & Spieker, S. J. (2006). Executive functions in developing children: Current conceptualizations and questions for the future. In K. McCartney ve D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 167-187). Malden: Blackwell Publishing.
- Wertsch, J. V. (1983). The role of semiosis in L. S. Vygotsky's theory of human cognition. In B. Bain (Ed.), *The sociogenesis of language and human conduct*. New York: Plenum Press.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397-410.
- Winne, P. H. (2018). Cognition and metacognition within in self-regulated learning. In D. H. Schunk ve J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 38-49). New York: Routledge.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). San Diego: Academic Press.
- Wittrock, M. C. (1992). Generative learning processes of the brain. *Educational Psychologist*, 27(4), 534-551. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2704_8
- Yavuz, M. (2016). <https://tedmem.org/dosya-konusu/doc-dr-mustafa-yavuz-ile-egitimde-ozerklik-uzerine>
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yenilmez, K., Balbağ, M., & Turğut, M. (2018). İlköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmeni adaylarının öğretilme motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 105-113.

- Yıldırım, P., Akdoğan, E. M., & Koçak, G. (2021). An investigation of teacher candidates' teaching motivation in terms of various variables: An investigation of teacher candidates' teaching motivation. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1324-1342.
- Yıldırım, V.Y. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 208-224.
- Yıldızlı, H. (2015). Öz düzenlemeli öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, tutumlarına ve öz düzenleme becerilerine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldızlı, H., Saban, A., & Baştuğ, M. (2016). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışları, öğretme motivasyonları ve öğrenci başarısı üzerine yapısal eşitlik modellemesi. *Çinde Ö. Demirel ve S. Dinçer (Eds), Eğitim bilimlerinde yenilik ve nitelik arayışı (s. 209-224). Ankara: Pegem Akademi.*
- Yılmaz, A., & Eroğlu, C. (2013). Davranış bilimleri ve örgütsel davranış (4. baskı). İstanbul: Detay Yayıncılık.
- Yusof, S. M., Zainuddin, D. S., & Hamdan, A. R. (2017). Teachers' experience in curriculum implementation: An investigation on english language teaching in vocational colleges in malaysia. *Sains Humanika*, 9(4-2).
- Yüksel, G. (2014). Investigating the impact of classroom management course on self-efficacy levels: An experimental study on pre-service teachers. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 259-269.
- Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel stil tercihlerinin öz-düzenleme beceri düzeylerini yordama gücü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 212-229.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice (pp. 1-25). New York: Springer- Verlag.*
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk ve B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 3-21). Hillsdale: Erlbaum.*
- 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>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice. New York: Springer-Verlag.*
- Zimmerman, B., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D.H. Schunk ve B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications (pp. 1-30). Boca Raton, FL: Erlbaum/Taylor ve Francis Group.*