

## ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ, MOTİVASYON KAYNAKLARI VE TEMEL TUTUMLAR: KURAMSAL BİR BAKIŞ

*Hikmet YAZICI*

*KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Trabzon*

### Özet

*Bu çalışmada öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve öğretmenlerin temel tutumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğretmenlik mesleği, meslek seçimi, kariyer gelişimi ve bazı piko-sosyal değişkenlerle ilişkilidir. Yetenekler, ilgiler, değerler, benlik kavramı ve kişilik bu değişkenlerden bazılarıdır. Öğretmenlik mesleği üzerinde motivasyon kaynaklarının da etkisi vardır. Bu kaynaklar içsel ve dışsaldır. İçsel motivasyon kaynakları dışsal kaynaklardan daha etkilidir. Öğretmenlerin motivasyonları, değer ve inançlarıyla da ilişkilidir. Mantıksız ve işlevsel olmayan inançlar öğretmen tutumlarını etkilemektedir. Bu tür inançlar uyumu zorlaştırmakta ve bazı psikolojik sorunların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin etkili şekilde sürdürülmesi için bu tür bilişsel çarpıtmaların değiştirilmesi ve öz-farkındalık, içtenlik, tutarlılık, empati gibi tutumların geliştirilmesi gerekir.*

*Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik mesleği, motivasyon, tutumlar:*

## TEACHING PROFESSION SOURCES OF MOTIVATION AND BASIC ATTITUDES: A THEORETICAL OVERVIEW

### Abstract

*In this study is to be investigated the relationships between the teaching professions, sources of motivation, and teachers' basic attitudes. The teaching profession is closely related to such factors as vocational choice, career development, and some psycho-social variables. Among such variables come, aptitudes interests, values, the concept of self, and personality. In addition, motivational sources have effect on the teaching profession. These are of intrinsic and extrinsic sources. Intrinsic motivation sources prove to be more effective than those of the extrinsic. Teacher' motivation is also related to values and beliefs. Irrational and dysfunctional beliefs have great affect on teacher' attitudes. Such beliefs make adaptation hard and causing a number of psychological problems. In order to help sustain the teaching profession affectively, such cognitive distortions need to be changed and such behaviors as self-awareness, congruence, geniuses, and empathy be developed.*

*Key Words: Teaching profession, motivation, attitudes.*

## 1. GİRİŞ

Türkiye’de yıllardan beri yaşanan ekonomik sorunlar bir işe yerleşme olanaklarını önemli ölçüde sınırlandırmaktadır. Bunun yanında gereksinim duyulan iş gücü ile yüksek öğretim programlarının tür ve kapasiteleri arasındaki dengesizlik, meslek seçimini ve kariyer gelişimini zorlaştırmaktadır. İşe girme konusunda yaşanan güçlükler, bireylerin yüksek öğretim tercihleri üzerinde etkili olmakta, bu nedenle belli alanlardaki yüksek öğretim programlarında önemli yığılmalar gözlenmektedir. Öğretmenlik programları bu yığılmaların gözlendiği alanlardan biridir. Son yirmi yıl içinde öğretmenlik programlarının puanlarında sürekli bir artış gözlenmektedir. Bu artış, psikolojik danışma ve rehberlik, özel eğitim, okul öncesi eğitim gibi programlarda daha da belirgindir. Öğretmenlik programlarının tercih edilme oranları yükselirken, bu programlardan mezun olan ve atanamayan öğretmen adaylarının sayısı da artmaktadır. Öğretmenlik programlarına dönük talebin yüksek olmasına karşın, programlardan mezun olan öğrencilerin atanma sürecinde yaşadıkları sorunlar ve özellikle de bazı alanlarda yıllardan beri süren kısıtlı alımlar, depresyon gibi ruh sağlığını tehdit edici yaşantılarının ortaya çıkmasına yol açmaktadır (1).

Türkiye’de öğretmen yetiştiren ilk kurumlar 1848 yılında kuruldu. Cumhuriyet dönemi başta olmak üzere, günümüze kadar öğretmen yetiştirme sistemimizde önemli değişiklikler yapıldı. Yapılan sık değişikliklere karşın, öğretmen yetiştirme modelimiz üzerindeki tartışmalar günümüzde de devam etmektedir. Bu tartışmalar, mesleğin seçimi, meslekte öğrenim görme, işe yerleşme ve meslekte ilerleme gibi boyutlara dayalı olarak sürdürülmektedir. Genel olarak bakıldığında öğretmenlik mesleğini seçenlerin alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür alanlarında yeterlik kazanmaları hedeflenir. Son olarak 2006 yılında yapılan değişiklikle, alan bilgisinin % 50, öğretmenlik meslek bilgisinin % 30 ve genel kültürün % 20 oranlarında program içeriklerinde yer almaları kararlaştırıldı. Bu oranlar bazı programlarda belli düzeylerde farklılaşabilmektedir (2). Öğretmen yetiştirme konusundaki tartışmaların bir kısmı, öğretmen yeterlik alanlarının bu oranlarıyla ilgilidir.

Kısa süre içinde bir işe girme meslek seçimindeki temel önceliktir (3). Bu durum bireylerin mesleklerini yaşam boyunca doyumlu bir şekilde sürdürmelerleriyle ilişkili olan; kişilik, ilgi, yetenek gibi değişkenlerin yeterince dikkate alınıp alınmadığı sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Ülkemizde bu soruya cevap bulabilecek düzeyde yeterli araştırma bulgusu yoktur.

Öğretmenlik, insani duyarlılıklar açısından son derece önemli bir meslektir. Bu mesleği seçenlerin, hizmet getirecekleri kişilere karşı, yeterli bir duyarlılığa sahip olmaları beklenir. Bu duyarlılık kişisel özelliklerle ilişkilidir. Öğretmenlik mesleğini seçen kişilerin duyarlılık düzeyleri kendi ruh sağlıklarını da önemli ölçüde etkiler. Çünkü meslek, sadece ekonomik gereksinimlerin karşılanması için değil, aynı zamanda psiko-sosyal gelişim ve doyum sağlamak için de sürdürülen bir uğraştır. Mesleki doyum sağlayamayan bireylerde tükenmişlik sendromu (4) ve stres tepkileri gözlenir (5).

Özellikleri son derece farklı olan öğretmenlik mesleği bu çalışmada sadece kariyer gelişimi, motivasyon kaynakları ve bazı tutumlar açısından incelenmektedir. Çalışmamızın amacı öğretmenlerin kariyer gelişimleri ile ilişkili değişkenleri, motivasyon kaynaklarını ve kişisel tutumlarını kuramsal bir yapıda tartışmaktır. Bu bağlamda psiko-sosyal nitelikteki bu değişkenlerin meslek yaşantıları üzerindeki etkilerini incelemeye çalışılmaktadır. Çalışma; öğretmenlik mesleği ve kariyer gelişimi, motivasyon kaynakları ve öğretmen tutumları şeklinde üç başlıkla sunulmaya çalışılmaktadır.

### **Öğretmenlik Mesleği ve Kariyer Gelişimi**

Meslek seçimi, kariyer koşulları ve psiko-sosyal gelişim birlikte ele alınan üç kavramdır. Meslek seçimi özel bir işe ya da çalışma aktivitesine başlamayı, kariyer gelişimi ise; meslekte yaşam boyu sürdürülen etkinliklerin tümünü kapsar. Meslek ve kariyer kavramları bu nedenle farklı şekilde ele alınır. Meslek; bireyin yaşam rollerinin bir kısmını tanımlarken, kariyer; meslek öncesi, mesleği sürdürme anı ve meslek sonrası ile ilgili tüm rolleri kapsayan gelişimsel bir süreç olarak tanımlanır (6). Kariyer gelişimi insan gelişiminin bir yönüdür. Bu nedenle kariyer eğitimi ve gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreç olarak kabul edilir. Kariyer eğitimi özel bir yaş ya da öğrenim düzeyiyle sınırlı değildir. Kariyer eğitimi ile yaşamın erken dönemlerinden başlayarak, bireylere tutum, yetenek ve ilgilerini tanıma olanağı verilir. Bu şekilde, sosyal amaçları ve kişisel değerleri doğrultusunda mesleki gelişimlerine katkı sağlanmaya çalışılır. Aynı zamanda kariyer eğitimi ile bireylerin kişisel farkındalıklarını artırmalarına, karar verme ve kariyer planı yapmalarına ve seçtikleri meslekte doyum sağlamalarına yardımcı olunur.

Ülkemizde öğretmenlik mesleğini seçme süreci iki aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşama ilköğretim birinci kademedden sonra, orta öğretim kurumlarını tercih etme sürecinde ortaya çıkar. Günümüzde öğretmen liseleri olarak adlandırılan okullara giren öğrenciler bir bakıma ilk mesleki tercihlerini yapmış olurlar. İkinci aşama ise ÖSYS sınavıdır. Farklı orta öğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler öğretmenlik mesleği ile ilgili tercihlerde bulunabilirler. Bu süreçte öğretmen liselerinden mezun oldukları için ek puan alan öğrenciler, programlara yerleşmede daha avantajlı hale gelirler. 2007 ÖSYS sınavlarında öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin lisans programlarını kazanma oranları % 54.43 iken, genel lise mezunlarında bu oranın % 0.07 olması, bunun önemli göstergelerinden biridir (7).

Öğretmenlik mesleğini seçenlerin bu mesleğin gerektirdiği hazırlıklara sahip olmaları gerekmektedir. Bu hazırlıkların bir kısmı kişisel özelliklerle, bir kısmı ise okul eğitimiyle ve entelektüel becerilerle ilişkilidir. Kuşkusuz kariyer gelişiminde ve meslek seçiminde toplumsal özelliklerin de etkisi vardır. Bu nedenle, meslek seçimiyle ilişkili faktörlerin önceliğinde zaman zaman bazı değişiklikler olabilir. Örneğin bazen ekonomik faktörler, bazen ise değerler ya da toplumsal beklentiler, daha önemli hale gelebilir. İlgili literatür incelendiğinde, meslek seçimi ve kariyer gelişimi sürecinde aşağıda belirtilen kaynakların etkili olduğu söylenebilir.

- a. *Yetenekler*. Yetenekler doğuştan getirilen ve çevresel yaşantılara dayalı olarak geliştirilen kapasitelerdir. Yetenekler genel ve özel olarak ikiye ayrılmaktadır. Bireyin öğrenme gücü genel, özel bir alana ilişkin eğilim ve becerisi ise özel yetenek olarak tanımlanmaktadır. Yetenek, bilgi kazanma becerisi olarak açıklanırsa, mesleki rollerin tanımlanmasında ölçüt olarak kullanılabilir (8).
- b. *Kişilik*. Bireylerin öğrenme yaşantıları ile mesleki kişilik tipleri arasında ilişki vardır. Böyle bir ilişkinin varlığı gelişim sürecinin, mesleki kişilik tipleri ile birlikte bütünsel bir yapı sergilediği anlamına gelir (9).
- c. *Öz kavramı (self-concept) ve Öz yeterlik (self-efficacy)*. Öz kavramı bireyin kendini algılama biçimi olarak tanımlanır ve belli bir gelişim sürecine dayalı olarak olgunlaşır. Mesleği algılamada temel bir işleve sahip olan öz kavramı, bireyin mesleki ilgi ve tutumlarıyla ilişkilidir. Mesleki ilgiler ile öz yeterlik inançları arasında da ilişki vardır (10). İlgiler öz yeterliğin gelişimi üzerinde etkilidir. Güçlü öz yeterlik inançları eyleme yönelme eğilimlerini artırır. Mesleki ilgiler zaman içinde öz yeterlik beklentilerinin bir parçası olarak gelişir (11).
- d. *Değerler*. Meslek seçimi üzerinde bazı toplumsal ve kültürel değer yargılarının etkisi vardır. Eğitim olanakları, çevresel yaşantılar, maaş, saygınlık, bağımsız iş yapabilme, başkalarına yardıma dönük tutumlar, güvenlik, liderlik gibi unsurlar bu değer kaynaklarından bazılarıdır. Ülkemizde yapılan bazı araştırmalarla, öğretmenlik mesleğinin seçilmesinde, mesleğe ilişkin olumlu tutumların, cinsiyetin, anne-baba görüşlerinin, başarının, öğretmenlerin ve sosyo-ekonomik gelir düzeyinin anlamlı katkı sağladıkları tespit edilmiştir (3). Ekonomik durumla ilgili benzer tercihleri farklı ülkelerde de gözlemleyebilme olanağı vardır (12).
- e. *İlgiler*. Genel ve mesleki ilgilerin gelişimi üzerinde; aile, okul, arkadaş ve yakın çevrenin etkileri vardır (13). İlgiler ve öz yönelimli beceriler meslek seçimini önemli düzeyde belirlemektedir (14).

### **Öğretmenlik Mesleği ve Motivasyon Kaynakları**

Öğretmenlerin motivasyonu hem öğrencilerin sınıfta motive olması hem de ileri düzeyde gerçekleşebilecek eğitim reformları için son derece önemlidir. Motive edilmiş öğretmenler; 1. eğitimde reformların gerçekleşmesinde, 2. ortaya çıkan değişimlerin uygulanmasında, 3. başarı ve doyum sağlamada çok önemli bir işleve sahiptirler (15). Düşük motivasyonları nedeniyle başarı ve doyum sağlayamayan öğretmenlerin stres düzeyleri yüksek olur (16).

Motivasyon davranışın nedenselliğidir ve davranışın açıklanması anlamına gelir (17). Sosyal ve kültürel bir ortam içinde ve öğrenme yaşantılarıyla ilişkili şekilde gelişir. Bu nedenle kültürel farklılıkların, hatta aynı kültür içindeki değişimlerin de motivasyon üzerinde etkileri vardır (18). Öğrenme yaşantıları yanında, farklı kişilik özellikleri, çevresel etkenler, önceki yaşantılar, benlik kavramı, fiziksel iyi olma durumları motivasyonla ilişkilidir (19).

Motivasyonun dışsal ve içsel kaynakları vardır. Davranışın nedenselliği bireyin dışında, çevredeyse, bu dışsal motivasyon olur. Bu kapsamda öğretmenlere verilen ödül ve cezalar, yönetici, öğrenci ve ailelerden aldıkları sosyal destek ve cesaretlendirmeler dışsal motivasyon kaynaklarıdır. İçsel motivasyonda davranışın nedenselliği bireyin içindedir. Bu tür motivasyon bireylerin ihtiyaçlarından kaynaklanır (20). İlgili, yetenek ve merak bu kaynakların en önemlileridir. Yüksek düzeydeki içsel motivasyon başarı ile doğru orantılıdır (21).

İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki temel farklılık, davranış nedenselliğinin odağıyla (locus of causality) ilişkilidir. İçsel motivasyonda kontrol bireyin kendinde, dışsal motivasyonda ise çevrededir. Öğretmenlik mesleğinde her iki motivasyon kaynağı da önemlidir. Bireysel gelişim ve durumsal koşullara bağlı olarak, bunların etkisi artar ya da azalır. İdeal olan öğretmenlerin içsel olarak motive olmalarıdır. Araştırmalar içsel motivasyonu yüksek olanların, diğerlerine oranla daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır (22). Ancak dışsal kaynaklar birey tarafından kendi davranışlarını kontrol eden birer araç olarak algılanırsa, bu durumda motivasyon azalır (23). Dışsal motivasyon kaynaklarına sahip olan öğretmenler amaç odaklı etkinliklere yönelirken, içsel motivasyona sahip olanlar davranışlarını iç dinamikleriyle yönlendirirler (24). İçsel motivasyon kaynağı, özerk motivasyona karşılık gelmektedir. Özerk motivasyon bireylerin otantik yönlerini fark etmelerine ve aynı zamanda içsel ya da dışsal baskılara karşı kendi davranışlarını kontrol etmelerine yardım eder (25).

Motivasyon konusunda farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Davranışçı yaklaşımlar motivasyonu ödül ve uyarılarla açıklar. Ödül davranış sonunda verilen pekiştiriciler, uyarı ise davranışı destekleyen ya da engelleyen durumları ifade eder (26). Davranışçılara göre motivasyon dışsal bir süreçtir ve birey sürekli olarak dışsal uyarıların etkisi altındadır. Ancak bu anlayış içsel kaynakların tamamen ret edildiği anlamına gelmez. Davranışçılar kendini değerlendirme, beklenti, tahmin ve niyetlerin motivasyonu etkileyen önemli içsel unsurlar olduğunu kabul ederler (27). Davranışçı yaklaşıma göre pekiştiricilerin etkili şekilde kullanılması ile motivasyon arasında ilişki vardır. Pekiştiricilerin nerede ve hangi sıklıkla kullanılacağı önemlidir. Kullanılan pekiştiriciler olumlu ya da olumsuz olabilir. Örneğin yüksek başarı, ödül, takdir etme olumlu, düşük gelir düzeyi, düşük sicil notu, özlük haklarının yetersizliği ve ceza olumsuz pekiştiricilerdir. Kullanılan ödüller benlik kavramını olumsuz yönde etkiliyorsa işlevsel olmayan bir motivasyon kaynağı haline gelir. Bu nedenle kullanılan ödülün kişinin gelişimine ve performansına yarar sağlaması gerekir (28).

Bilişsel motivasyon kuramına göre, davranışlar, plan, amaç, şema ve yüklemelerle başlatılır ve kontrol edilir. Bireyler dışsal etkilerle değil, bu etkileri değerlendirme biçimleriyle davranış geliştirirler. Bu değerlendirme süreci aynı zamanda motivasyonun da kaynağıdır (26). Bu kaynak içseldir ve merak, öğrenme isteği, ilgi gibi kavramlarla ilişkilidir. Bilişsel yaklaşım düşünceye önem verir ve düşünce sürecinin, içgüdü ve ihtiyaçlardan daha önemli olduğunu kabul eder (29). Bu yaklaşım insan davranışları için aktif bir süreci savunur. Buna göre bireyler aktif olarak davranışları açıklama, manipüle etme ve sonuçlarını değerlendirebilme becerisine sahiptirler.

Bu yaklaşıma göre bilişsel uyumsuzluğu (reducing dissonance) azaltmak önemli bir motivasyonel kavramdır. Uyumsuzluğu azaltmak için tutum ve davranışların değişmesi gerekir. Bilişsel uyumsuzluk düşünce ve davranışlar arasında ortaya çıkan bir çatışmadır. Bu uyumsuzluk, sergilenen davranış ile ideal davranış arasındaki fark ortaya çıkınca gözlenir. Böyle bir farkın varlığı, bireyi davranış değiştirmeye motive eder (17). İdeal olarak başarılı olmaya dönük bir anlayışa sahip olan öğretmen, içinde bulunduğu durumda başarısızlık sergiliyorsa, bu durum bilişsel bir uyumsuzluğu beraberinde getirir. Bu durumda öğretmenin ideal davranışına ulaşma çabası içine girmesi, motivasyonel bir sürecin başladığı anlamına gelir. Cüceloğlu (30), “duyguniyet-hedeflenen sonuç-motivasyon-bilgi-eylem-elde edilen sonuç” şeklinde düzenlediği ve yaşam döngüsü adını verdiği modelde, motivasyonun ortaya çıkacak sonuç üzerinde etkili olduğunu vurgular. Niyet, hedeflenen sonuç ve bilgi bu modelin en önemli bilişsel boyutlarıdır ve bunlar motivasyonla güçlü bir ilişki içindedir.

Bilişsel yaklaşım gibi, insancıl yaklaşım da içsel motivasyon kaynaklarına vurgu yapar. Bu yaklaşıma göre, bireyin kendini gerçekleştirme eğilimi temel motivasyon kaynağıdır. Birey dünyaya bu eğilimle gelir. Kendini gerçekleştirme eğilimi insan türünün kalıtımsal özelliğidir. Birey doğuştan motive edilmiştir. Motivasyon bireyin gelişmesine, büyümesine ve tüm potansiyellerini en etkili şekilde kullanmasına yol açan süreçtir. İnsancıl yaklaşım, seçim, yaratıcılık, özerklik, öz-saygı ve ihtiyaçlar üzerinde durur.

Sosyal-bilişsel motivasyon kuramına göre, geleceğe ilişkin beklentiler temel motivasyon kaynaklarından biridir. Bunun yanında sosyal amaçlar ve kendini pekiştirme sistemi de motivasyonun gelişimi üzerinde etkilidir (31). Öğretmenin yapacağı işle ilgili beklentileri, bu beklentilere ulaşmayla ilgili yetenek ve başarıları hakkındaki inançları (öz yeterlik) motivasyonunu etkiler.

### **Motivasyon ve Kişisel Faktörler**

Motivasyonu etkileyen pek çok kişisel faktör vardır. Ancak burada daha çok öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilebilecek olan faktörler üzerinde durulmaktadır.

### **Motivasyon ve İhtiyaçlar**

Fizyolojik, bilişsel ve duygusal nitelikteki ihtiyaçlar karmaşık bir yapıdadır. İhtiyaçların karşılanması ile bireyin motive olması arasında ilişki vardır. Maslow, kuramında insan ihtiyaçlarını hiyerarşik bir yapıda incelemiştir. Bu yapıda ihtiyaçları iki temel kategoriye ayırmıştır. Bunlardan ilki fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını kapsayan temel ihtiyaçlar, ikincisi ise tam birey olmayı ve kendini gerçekleştirmeyi kapsayan gelişme ihtiyaçlarıdır. Bütün bireylerde olduğu gibi öğretmenlerde de motivasyon bu ihtiyaçların karşılanmasına dayalı olarak ortaya çıkar (32).

### **Başarı İhtiyacı**

Başarı ihtiyacı, bir davranışı en üst düzeyde yapma isteğidir. Başarı ihtiyacına sahip olanlar, yaptıkları işe önem vererek, o işi kusursuz şekilde tamamlamak isterler. Başarısızlık korkusu ve başarma şevki bu isteğin altındaki gerekçelerdir (18). **Birey-**

**ler doğuştan başarı güdüsüne ve başarısızlık korkusuna sahiptirler (33).** Başarma şevkine sahip olan öğretmenler, yeni etkinliklere girmekten ve risk almaktan çekinmezler. Başarı şevki öğretmenlerin sınıfa daha kolay alışmasını sağlar, başarısızlığı ve kaçmayı azaltır. Bireyler bilişsel motivasyonlarından kaynaklanan, başarı beklentilerine uygun, genel ve özel bir benlik kavramı geliştirirler (34).

#### *Kontrol ve Özerklik İhtiyacı*

Kontrol ve özerklik davranışları düzenlemeyle ilgili bilişsel süreçlerdir. Daha önce de vurgulandığı gibi davranışların içsel ve dışsal kontrol odakları vardır. İçsel odaklı bireyler özerktirler ve kendi davranışlarını seçme-kontrol etme kapasitesine sahiptirler. Özerk olamayanlar ise diğerlerine-çevreye uyarlar ve bu bireylerin davranışları dışardan kontrol edilir. Özerklik öğretmenlerin kişisel başarı performanslarını artırır ve öğretme sürecinde olumsuz duygusal tepkiler geliştirmelerini engeller (35). İçsel ve özerk motivasyon kaynakları güçlü olanların doyum düzeyleri yüksek olurken, depresyon gibi olumsuz duygusal tepkilerinde azalma gözlenir (36).

#### *Yükleme Biçimleri*

Yükleme biçimleri motivasyonun bilişsel açıklamalarıdır. Yüklem kuramları “Niye” sorusu üzerinde odaklanarak, bireylerin başarı ve başarısızlıklarının altındaki varsayımları anlamaya çalışır. Yüklem kavramının üç boyutu vardır; kontrol (control), değişmezlik (stability) ve sorumluluk (responsibility). *Kontrol*, davranış nedenlerinin içsel ve dışsal kaynaklarını, *değişmezlik*, nedenlerin değişip değişmediğini, *sorumluluk* ise bireylerin nedenleri kontrol edip edemediklerini ifade eder (26). Davranışın kontrolü içselse, bu durum bireyin motivasyonunu ve öz saygısını artırır. İçsel oryantasyonlu bireyler, başarı ve başarısızlıklarını kendi performanslarıyla ilişkilendirirken, dışsal oryantasyonlu bireyler başarı ya da başarısızlıklarını görevlerinin zorluk ve kolaylığıyla açıklarlar (17). Tecrübeli öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin yüksek düzeyde sorumluluk gerektirdiğini, buna karşın diğer mesleklerin daha kolay yapılabileceğini belirttiler (37). Yeteri kadar hazırlığı olmadığı için başarısız olan bir öğretmen, başarısızlığın nedenlerini öğrencilere atfederse, dışsal odaklı bir oryantasyona sahip olduğu anlaşılır. Öğretmenin gelecekle ilgili beklentileri değişirse bu durum da motivasyonu etkiler. Örneğin başarısız olan bir öğretmen gelecekte de hep başarısız olacağını düşünürse başarmaya dönük motivasyon geliştiremez. Öğretmen davranışlarının sorumluluğunu alırsa, kızgınlık, utangaçlık ve memnuniyetsizlik gibi olumsuz duygusal durumları daha az yaşar. Kendisini zorunluluk içeren yüklemelerle (yapmalıyım, etmeliyim, vb) motive eden bireylerde de kızgınlık, korku ve kaygı daha çok gözlenir (38).

#### *Motivasyon ve İnançlar*

##### *Değer Görme ve Yeterlik İnançları*

Değer görme, temel psikolojik ihtiyaçlardan biridir. Bireyler herhangi bir içsel ya da dışsal tehdit edici duruma karşı, kendi değer ve bütünlüklerini koruma çabası içine girerler. Yeterli düzeyde değer gören öğretmenler, kendi beceri ve kapasiteleri için



yeterlik inançları geliştirirler. Geliştirilen inançlar aynı zamanda motivasyonlarını da etkiler (26). Bir öğretmenin değer görmesi, okulda nasıl bir yere sahip olduğuyla ilişkilidir. Okulun bir parçası olabilmesi, aidiyet duygularını en üst düzeyde yaşaması, yerinin doldurulamaz olduğuna inanması, değer görmenin önemli ölçütlerindedir.

### **Öz Yeterlik İnançları**

Öz yeterlik inançları davranışların kazanımında, değiştirilmesinde ya da ortadan kaldırılmasında etkili olan psikolojik işlemleri kapsar. Psikolojik işlemler, kişisel yeterlik beklentileri üzerinde etkilidir. Öğretmenlerin yaşantılarıyla ilgili yeterlik ve sonuç beklentileri arasında farklılıklar vardır. Yeterlik beklentisi, öğretmenin bir davranışı gerçekleştirerek sonuçlara ulaşabilmesi ile ilgili kanılarını kapsar. Bu anlamda öz yeterlik bireyin kişisel etkililiğine ilişkin inancının gücünü vurgular. Bu inanç güçlü olursa, birey zor durumlarla başa çıkabilir (31). Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin öz yeterlik inançları, eğitim uygulamalarıyla, eğitim uygulamalarını öğrenci ihtiyaçlarına uygun hale getirebilme çabalarıyla, öğrencileri motive edebilmeyle, disiplini uygun düzeyde sürdürebilmeyle, meslektaşlarıyla ve ailelerle işbirliği yapmayla ve değişime uyum sağlamayla ilişkilidir (39). Geçmiş yaşantıların sonuçlarıyla da ilişkili olan öz yeterlik inançları, gelecekle ilgili başarı ya da başarısızlık durumlarını ve dolayısıyla akademik motivasyonu etkiler. Yüksek öz yeterlik inançları güçlü amaçların belirlenmesine yol açar.

### **Motivasyon ve Öz Düzenleme Sistemi**

Öz düzenleme, yaşantıları kendine özgü bir şekilde düzenlemedir. Öğretmenler, öz düzenleme sistemi ile düşünce ve eylemlerini kontrol edebilirler. Bu şekilde akademik amaçlarına ulaşabilmek için gerekli olan düşünce ve eylemleri planlayarak işletebilirler (40). Öz düzenleme kavramı, etkili öğrenme ve motivasyon arasında ilişki vardır. Bu ilişki üç boyutta dikkate alınır (26).

1. *Bilgi.* Öz düzenleme sistemi gelişmiş olan öğretmenler, gelişimlerine katkı sağlayacağı için bilgiye, öğrenme içeriklerine ve stratejilerine daha çok önem verirler.
2. *Motivasyon.* Öz düzenleme sistemi etkili olan öğretmenler, öğrenmeye değer verirler ve motive olurlar.
3. *Kişisel disiplin.* Belli çalışma planları olan öğretmenler, kendilerini olumsuz durumlardan nasıl koruyacaklarının farkındadırlar. Aynı zamanda stresle başa çıkma konusunda etkili becerilere sahiptirler.

### **Öğretme Süreci ve Öğretmen Tutumları**

Kalabalık sınıflar, disiplin sorunları, öğrencilerin alkol ve madde kullanmaları, şiddet, düşük maaşlar, ilgisiz ebeveynler, olumsuz yönetici tutumları ve benzeri pek çok sorunla karşı karşıya kalmaları, öğretmenlerin stres yaşamalarına ve tükenmişlik sendromu geliştirmelerine yol açmaktadır (41). Stresli ve kaygılı öğretmenlerin dikkatleri, öğrencilerine karşı toleransları ve öğrencilerinin gelişimlerini destekleme düzeyleri düşük olur (42). Bu öğretmenlerin öğrencileriyle etkileşimi azalır. Öğretmenlerin stres dü-



zeyi arttıkça öğrencilerin de stres ve kaygıları artar (43). Mesleki stres, farklı okullarda ya da öğrenim düzeylerinde çalışan öğretmenlerde farklı düzeylerde gözlenebilir (4) Bu durum öğretmenlerin kariyer düzeyleriyle ve mesleği sürdürdükleri coğrafi bölgelerle de ilişkilidir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin stres düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenir (44). Öğretmenler okullarda istenmeyen bazı davranışlarla karşılaşabilmektedirler. İlköğretim okullarında görev yapan erkek öğretmenler, iletişim, sosyal ilişkiler, mesleki saygınlık ve yaşam kalitesi ile ilgili alanlarda, kadın öğretmenlere oranla daha çok yıldırımaya maruz kalmaktadırlar (45) Olumsuz yaşantılar bazı psikolojik belirtilerin ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırmada demokratik tutumların azalmasına bağlı olarak nevrotik eğilimlerin arttığı, kendini gerçekleştirme ve sosyal ilişkilerdeki yeterlik becerilerinin azaldığı gözlenmiştir (46).

Öğretmenlerde gözlenen tükenmişlik sendromu mesleki duyarsızlaşmaya yol açar. Duyarsızlaşan öğretmenler okuldaki öğrenme sürecine etkin olarak katılamaz ve öğrencilerini uygun düzeyde geliştiremezler. Tükenmişlik sendromu öz yeterlik inançlarıyla ilişkilidir. Öz yeterlik inançları düşük olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri yüksek olur (47). Tükenmişlik, öğretmenlerin öğrencileri öğrenmeye ve başarmaya güdüleme tutumlarını da olumsuz yönde etkiler (48). Öğretmenlerin yaşı ve kıdemi ile meslekte duyarsızlaşma ve duygusal tükenmeleri arasında anlamlı ilişki vardır. Buna göre yaş ve kıdem artıkça duyarsızlaşma ve duygusal tükenme artmaktadır. İlköğretimde çalışan öğretmenlerde gözlenen duyarsızlaşma daha yüksektir (4).

Ülkemizde, öğretmenlerde gözlenebilen psikolojik belirtilerin niteliğine ve düzeyine ilişkin kapsamlı araştırmalar yapılmamıştır. Bu durum hem yaşanan sorunların tanımlanmasını hem bu sorunlara dönük önleyici, iyileştirici ya da destekleyici programların geliştirilmesini ve uygulanmasını sınırlandırmaktadır. Öğretmenlerin ruhsal sorunlarıyla ilgili nedensellik farklı kuramsal çerçevelerde tartışılabilir. Ancak biz çalışmamızın sınırlılığı içinde incelememizi bilişsel temelde ele almaya çalışmaktayız. Bilişsel yaklaşım bilgiyi algılama ve yapılandırma süreçlerine önem verir. Bireylerde gözlenen duygusal tepkilerin bu süreçlerin bir ürünü olduğunu savunur. Bu yaklaşıma göre “Kişi yaptığı yoruma bağlı olarak sevinebilir, üzülebilir, korkabilir, kızabilir, ya da herhangi bir duygusal reaksiyon göstermeyebilir” (49). Bu durumda bireylerin duygu ve düşüncelerinin ilişkisi ile duyguları ortaya çıkaran bilişsel yapıların üzerinde durmak gerekir. Bilişsel psikolojide bu bilişsel yapılar, akıl dışı, mantıksız ya da çarpıtılmış inançlar şeklinde adlandırılır. Bilişsel çarpıtmalar kısaca aşağıdaki şekilde sıralanabilir (50)

1. *Beyin okuma*: Yeterli kanıt olmadığı halde başkalarının ne düşündüğünü bildiğini varsayma.
2. *Falcılık*: Yeterli bilgi olmadığı halde geleceğe ilişkin tahminler yürütme.
3. *Felaketçilik*: Olmuş ya da olacak şeylerin dayanılmayacak kadar kötü olduğunu düşünme.
4. *Etiketleme*: Bazı olumsuz özellikleri kendisine ya da başkalarına yakıştırma.
5. *Olumlu şeyleri önemsememe*: Kendisinin ya da başkalarının sahip oldukları şeyleri önemsizmiş gibi algılama.
6. *Zihinsel süzgeç kullanmak*: Olumsuz şeyleri ayırarak sadece onların üzerinde odaklanma.

7. *Aşırı genelleme*: Tek bir yaşantı üzerinden genel olumsuz sonuçlar çıkarma.
8. *Kutuplu düşünme*: Olay ya da insanları aşırı uçlarda ya hep ya hiç şeklinde düşünme.
9. *Zorunlu düşünme*: Bazı şeyleri yapmaya dönük zorunluluk hissetme.
10. *Kişiselleştirme*: Kendini bütün olumsuz yaşantıların nedeni olarak görme.
11. *Suçlama*: Yaşanan olayların nedeni olarak dış dünyayı ya da başkalarını suçlama kişisel sorumluluk almaktan kaçma.
12. *Aşırı mukayese*: Olaylar ya da kişiler arsasında gerçekçi olmayan standartlarla karşılaştırmalar yapma.
13. *"Keşke"lere odaklanma*: Şu anda ne yapabileceğinden çok geçmişte yamadıkları üzerinde düşünme.
14. *Önyargular*: Yeterli bilgiye sahip olmadan kendini ve diğerlerini yapay bazı standartlara dayalı olarak değerlendirme.

Bilişsel çarpıtmalar stresten ağır depresyon durumlarına kadar pek çok tepkinin ortaya çıkmasına yol açabilir. Bilişsel odaklı psikolojik yardım programları, bu sorunların önlenmesi ya da çözümlenebilmesi için bazı bilişsel becerilere sahip olunması gerektiğini vurgular. Öğretmenlerin stres yaşantılarını önlemeye dönük olarak düzenlenen bir çalışmada, başa çıkma becerilerinin kazandırılması, akıl dışı inançların tanımlanması ve yeniden yapılandırılması, yaşantılara maruz bırakma, sınıfta liderlik becerisi kazandırma, istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetebilme ve gevşeme becerilerinin kazandırılması üzerinde durulmuş ve uygulamada başarılı sonuçlar elde edilmiştir (15).

Öğretmenlerin bilişsel çarpıtmalarını değiştirerek, daha gerçekçi, akılcı ve işlevsel bir düşünce yapısı geliştirmeleri gerekir. Mantıklı düşünce yapısı, öğretmenlerin ruh sağlıklarını ve kişilerarası ilişkilerini olumlu yönde etkileyerek mesleğe motive olmalarına katkı sağlar. Mesleğe daha üst düzeyde motive olmak için öğretmenlerin bazı temel tutumlara sahip olmaları gerekir. Bu tutumlar aşağıda kısaca sıralanmıştır (51).

1. *Öz-farkındalık*: Öğretmenler kendi ihtiyaçlarının, algılarının ve duygularının farkında olurlarsa, öğrencilerinin de öz-farkındalık düzeylerini geliştirebilme olanağı bulurlar. Öz-farkındalık düzeyinin geliştirilmesi, yaşamın acı ve mutluluk verici boyutlarını algılama, gelişimde ve davranışlarda; sosyal, kültürel ve aile yaşantılarının etkilerini görme olanağı sağlar.
2. *Tutarlılık*: Tutarlılık basit olarak söylenenler ile yapılanlar arasındaki ilişkiyi ifade eder. Etkili öğretmenler kendi değerlerini, bilgilerinin ve inançlarının bilincinde olan kişilerdir. Bunlarla ilgili farkındalık düzeyi gelişmiş olan öğretmenler aynı zamanda, bunlar arasındaki tutarlılığı da sağlamaya çalışırlar.
3. *Koşulsuz olumlu kabul*: Öğretmenlerin öğrencilerle kuracakları ilişki, ne söylerlerse, ya da ne yaparlarsa yapsınlar koşulsuz kabul etmeye ve değer vermeye dönük olmalıdır. Koşulsuz kabul öğrencileri yargılamadan kabul etmektir, ancak öğrencilerin tüm yaptıklarını onaylamak değildir.
4. *Doğallık-içtenlik*: Öğretmenler iletişim sürecinde açık ve gerçeğe uygun bir yapıda davranışta bulunmalıdırlar. Etkili öğretmenler kendi değerlerinin, bilgilerinin ve düşüncelerinin bilincinde olan kişilerdir. Bunlarla ilgili farkındalığı olan öğretmenler aynı zamanda bunlar arasındaki tutarlılığı da sağlamaya çalışırlar.

5. *Empati*: Öğretmenler öğrencinin içsel referans yapısını anlayabilmelidir. Bu kapsamda öğrencinin düşüncelerini anlama, duygularını hissedebilme ve bunları onlara geri dönütle iletebilme becerisine sahip olmalıdır.
6. *İletişim becerileri*: Etkili öğretmenler sözel ve sözel olmayan mesajları algılayabilme ve mesajların altındaki anlamı duyabilme becerisine sahiptirler.

## **2. Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Öğretmenlerin kariyer gelişimleri, motivasyonları ve tutumları ile ilişkilidir. Kariyer gelişimi insan gelişiminin bir yönüdür. Çok erken yaşlardan itibaren şekillenmeye başlar. Kariyer sürecinin sağlıklı şekilde ilerlemesi için, öğretmenlik mesleğini seçenlerin bu mesleğin gerektirdiği yeterliklere sahip olması beklenir. Bu durum, öğretmen yetiştirme sitemimizle de ilişkilidir. Öğretmen yetiştirme sisteminde yapılan sık değişiklikler, meslekle ilgili ölçütlerin oluşmasını sınırlandırıcı bir durumdur. Öğretmen yetiştirme programları üzerinde son on yıl içinde iki kez değişikliğe gidildi. 1998 yılında yapılan değişikliğin ortaya koyduğu sonuçlar kapsamlı şekilde tartışılmadan, 2006 yılında öğretmen yetiştirme programlarında yine değişikliklere gidildi. Küçükahmet, 2006-2007 yılında uygulamaya konan programın öğretmen yetiştirme sistemini en az 40 yıl geriye getirdiğini iddia etmektedir (52). Öğretmen yetiştirme sistemi sadece öğretmen yetiştirme ile ilgili çağdaş gelişmeleri değil, kendi deneyimlerini de dikkate almalıdır (53). Kuşkusuz kariyer gelişimini sadece öğrenim süreciyle sınırlandırmak da doğru değildir. Öğretmen eğitimi “yaşam boyu öğrenme süreci olarak algılanmalıdır (54).

Öğretmenlerin kariyer gelişimi ile performans değerlendirme sitemi arasında ilişkiler vardır. Öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine karşı geliştirdikleri memnuniyet, iş performanslarını ve motivasyonlarını olumlu yönde geliştirir. Uygun performans değerlendirme sitemi, öğretmenlerde gözlenen mesleki stres yaşantılarını önemli düzeyde azaltır ve okuldaki işbirliği eğilimlerini artırır (55). Performans değerlendirmenin yanında okullardaki bürokratikleşme, bürokrasinin otorite hiyerarşisi, nesnel değerlendirmeye ilgili sorunlar da stres yaşantılarının ortaya çıkması üzerinde etkilidir (56).

Öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları vardır. Ulaşılabilen araştırmaların bulguları, özellikle dışsal motivasyon kaynaklarından biri olan gelir düzeyinin önemini vurgulamaktadır. Diğer mesleklerle karşılaştırıldığında öğretmenlerin gelir düzeyleri düşüktür. Diğer bazı ülkelerde yapılan araştırmalarla da ekonomik gelir düzeyinin öğretmenlerin okuldaki uyumunu etkileyen en önemli faktörlerin başında yer aldığı saptandı (57). 2005 yılı içinde Türkiye’deki öğretmenlerin yıllık kazancı 5 bin 75 avro iken, bu oran Almanya’da 39 bin 578 ve komşumuz Yunanistan’da 21 bin 54 avrodur. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, yaşadıkları ekonomik sıkıntılar nedeniyle Türk öğretmenlerin kendilerini işlerine yeterince veremedikleri söylenebilir (58). Maaşların yanında, çalışma saatleri, sınıf başına düşen öğrenci sayısı ve öğretim kadrosunun öğrenci sayısına oranı açısından da AB ülkeleri Türkiye arasında önemli farklılıklar vardır (59).

Meslek kimlikle ilişkilidir ve kimliğin önemli kaynaklarından biridir. Seçilen meslek ile kişisel özellikler arasında uyum yoksa önemli uyum sorunlarının ortaya çıkması söz konusu olabilecektir (60). Bu nedenle öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin kişisel özelliklerinin bu mesleğe uyumlu olması gerekir. Bireyler meslek seçimleriyle bireysel var oluşları arasında anlamlı ilişki kurarlar. Bir bakıma meslek seçimi ile bireysel var oluşlarını gerçekleştirilmeye çalışırlar (61). Var oluşuna uygun meslek seçiminde bulunmayan bireylerin var oluş krizi yaşama riski ile karşılaşmaları söz konusu olabilir.

Bu çalışmanın önemli bazı sınırlılıkları vardır. Ülkemizde öğretmenlerin kariyer gelişimi, motivasyon kaynakları ve tutumları ile ilgili çalışmaların yeterli olmaması en önemli sınırlılıktır. Bu durum meta-analitik bazı tartışmalar yapmayı önemli ölçüde kısıtlamaktadır. Bu nedenle çalışmamızda kuramsal bilgiler daha geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu çalışmadan öğretmenlerin mesleki ve psikolojik yönleri arasında ilişki olduğu sonucu çıkmaktadır. Bundan sonra yapılabilecek olan çalışmalar için aşağıdaki öneriler sıralanmaktadır.

1. Kariyer gelişimi ve bu sürece etki eden değişkenlerin kesitsel ve boylamsal çalışmalarla incelenmesi gerekir.
2. Öğretmenleri mesleğe motive eden içsel ve dışsal değişkenlerin sosyal süreçlerle ilişkilendirilerek incelenmesi gerekir.
3. Öğretmenlerin psiko-sosyal yaşantılarının, psikolojik belirtilerinin ve bunların mesleki yaşantılarla ilişkilerinin araştırılması gerekir.

## KAYNAKLAR

1. <http://www.cu.edu.tr/Content/Asp/English/cuBasinOku.asp?id=11521>, 15 Ağustos 2008.
2. [http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni\\_programlar\\_ve\\_icerik.htm](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar_ve_icerik.htm), 15 Ağustos 2008.
3. Çeliköz, N. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 32, 136-145.
4. Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, 465-484.
5. Zoraloğlu, Y. M. (1998). Öğretmenlerin Mesleki Stres Kaynakları ve Stresin Örgütsel Doğurguları, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), KTÜ SBE, Trabzon.
6. Kuzgun, Y. (2000). Meslek Danışmanlığı Kuramlar Uygulamalar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
7. <http://www.osym.gov.tr/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFF404F9755767D76FF8AC99EA53C5F46AC>, 15 Ağustos 2008.
8. Ackerman, D. L., & Rolfhus, E. L. (2004). The locus of adult intelligence: knowledge, abilities, and notability traits. *Psychology & Aging*, 14, 314-330.
9. Zhang, L. F. (2004). Learning approaches and career personality types: Biggs and Holland united. *Personality & Individual Differences*, 37, 65-81.
10. Nauta, M. M., Kahn, J. H., Angell, J. W., & Contarelli, E. A. (2002). Identifying the antecedents in the relation between career interest and self-efficacy is, it one the other, or both? *Journal of Counseling Psychology*, 290-301.
11. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social-cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behaviour*, 45, 79-122.

12. Zemblays, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, 357-374.
13. Gati, I, Shenhav, M., & Givon, (1993). Processes involved in career preferences and compromises. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 53-64.
14. Tracey, J. G., & Hopkins, N. (2001). Correspondence of interests and abilities with occupational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 178-189.
15. De Jesus, S. N., & Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *The International Journal of Educational Management* 15, 131-137.
16. Pithers, R. T. & Fogarty, G. J. (1995). Occupational stress among vocational teachers?. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3-14.
17. Lefrançois, G. R. (1995). *Theories of Human Learning*. Pacific Grove: Brooks/Cole Pub. Comp.
18. Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
19. Barrett, D. W., Patock-Peckham, J.A., Hutchinson, G. T., & Nagoshi, C. T. (2005). Cognitive motivation and religious orientation. *Personality and Individual Differences* 38, 461-474.
20. Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the classroom environment, *System*, 31, 501-517.
21. Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*. 13, 251-258.
22. Eggen, P., & Kauchak, D. (1997). *Educational Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall. Inc.
23. James Jr, H. S. (2005). Why did you do that? An economic examination of the effect of extrinsic compensation. *Journal of Economic Psychology* 26, 549-566.
24. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
25. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
26. Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
27. Moore, K. D. (2001). *Classroom Teaching Skills*. Boston: Mc Graw Hill.
28. Long, M. (2000). *The Psychology of Education*. London: Taylor & Francis Group.
29. Bartlett, S., Burton, D., Peim, N. (2001). *Education Studies*. London: PCP.
30. Cüceloğlu, D (2008). *Duygusal Zekâ. Eğitim Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu Kitapçığı*, İstanbul: Harp Akademileri Basım Evi.
31. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall. Inc.
32. Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
33. Morgan, C. T. (1993). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: H.Ü. Psikoloji Bölümü Yayınları.
34. **Dickhäuser, O., & Reinhard, M. A. (2006)**. Factors underlying expectancies of success and achievement: the influential roles of need for cognition and general or specific self-concepts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 490-500.
35. 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, 761-774.
36. Schultheiss, O. C. et al., (2008). The role of implicit motivation in hot and cold goal pursuit: Effects on goal progress, goal rumination, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 42, 971-987.
37. Mooij, J. (2008). Primary education, teachers' professionalism and social class about motivation and demotivation of government school teachers in India. *International Journal of Educational Development*, 28, 508-523.

38. Sideridis, G. D. (2006). Goal orientations and strong ought: Adaptive or maladaptive forms of motivation for students with and without suspected learning disabilities? *Learning and Individual Differences*, 16, 61-77.
39. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
40. Hjelle, L. A., Ziegler, D. J. (1992). *Personality Theories*. New York: Mc Graw-Hill, Inc.
41. Russell, D. W., Altmaier, E., & VanVelzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 269-274.
42. Blase, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23, 13-40.
43. Sinclair, K. E., & Ryan, G. (1987). Teacher anxiety, teacher effectiveness, and student anxiety. *Teacher and Teacher Education*, 3, 249-253.
44. McCormik, J. (1997). Occupational stress of teachers: biographical differences in a large school system. *Journal of Educational Administration*, 35, 18-38.
45. Cemaloğlu, N., & Ertürk, A. (2007). Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin cinsiyet yönünden incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 345-362.
46. Karahan, T. F. Ve diğ., (2006). Öğretmen adaylarında demokratik tutum, nevrotik eğilimler ve kendini gerçekleştirme. *H.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 149-158.
47. Chwalisz, K., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 377-400.
48. Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.
49. Beck, A. A. (2005). *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar (Çev.A. Türkcan)*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
50. Leahy, R. L. (2004). *Bilişsel Terapi ve Uygulamaları (Çev. H.Hacak, M.Macit, F. Özpihlavcı)*. Litera Yayıncılık: İstanbul.
51. Rogers, R. C. (1969). *Freedom to Learn*. Ohio: Merill. Comp.
52. Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 203-218.
53. Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
54. Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 25-28.
55. Kelly, K. O. et al., (2008). Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration*, 46, 39-54.
56. Öztürk, N. (2001). *Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, İzmir.
57. Klassen, R. M. et al. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: a mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1919-1934.
58. Sağlam, M., & Çiçek Sağlam, A. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 317-328.
59. Çalışkan Maya, İ. (2006). AB sürecinde Türkiye ile AB ülkeleri eğitim istatistiklerinin karşılaştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 375-394.
60. Rubinton, N. (1980). Instruction in career decision making and decision-making styles. *Journal of Counseling Psychology*, 27, 581-588.
61. Shaffers, K.G. et al., (1997). Woman's career development: Can theoretically derived variables predict persistence in engineering majors. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 171-183.