

Öğretmen Adaylarının Olası Benliklerinin Öğretme Motivasyonları Üzerindeki Etkisi¹

Feyza Gün²

Tuğba Turabik³

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi:

October 8/ 8 Ekim 2018

Accepted/Kabul Tarihi:

February 19/ 19 Şubat 2019

Page numbers/Sayfa No:

214-234

Corresponding

Author/İletişimden

Sorumlu Yazar:

feyzagun7@gmail.com



iThenticate®

This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright© 2019 by

Cumhuriyet University,

Faculty of Education. All

rights reserved.

Öz

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının olası benlikleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara'daki bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 316 lisans öğrencisi (255 kadın ve 61 erkek) oluşturmaktadır. Veriler 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Hamman, Wang ve Burley (2013) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Tatlı-Dalioğlu ve Adıgüzel (2015) tarafından yapılan "Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği" ve "Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği" olmak üzere iki alt ölçekten oluşan "Öğretmen Adayları Olası Benlikleri Ölçeği" ile Kauffman, Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen ve Ayık, Akdemir ve Seçer (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmış ve güvenilirliği için ise Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Pearson korelasyonu ve çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin beklenen olası benlikleri ile içsel motivasyonları arasındaki ilişkinin orta düzeyde, dışsal motivasyonları arasındaki ilişkinin ise düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Korkulan olası öğretmen beklentileri ile içsel motivasyonları arasında ise düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ancak dışsal motivasyon ile arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca olası öğretmen benliklerinin içsel ve dışsal öğretme motivasyonları üzerinde önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Olası öğretmen benlikleri, beklenen olası öğretmen benlikleri, korkulan olası öğretmen benlikleri, öğretme motivasyonu, aday öğretmen.

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Gün, F., ve Turabik, T. (2019). Öğretmen adaylarının olası benliklerinin öğretme motivasyonları üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 214-234.

<http://dx.doi.org/10.30703/cije.468371>

¹ Bu çalışmanın bir kısmı 19-21 Ekim 2017'de Ankara'da düzenlenen 8. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Arş. Gör., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Karaman/Türkiye
Res. Assist., Karamanoğlu Mehmetbey University, Department of Education Sciences, Karaman/Turkey
e-mail: feyzagun7@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8395-2020>

³ Arş. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara/Türkiye
Res. Assist. Dr., Hacettepe University, Department of Education Sciences, Ankara/Turkey
e-mail: tugbaturabik@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9151-9630>

The Effects of Possible Selves of Teacher Candidates on their Teaching Motivation

Abstract

The aim of the present study was to investigate the relationship between teacher possible selves and teaching motivation of teacher candidates. The participants of the study, designed as a correlational research, consisted of a total of 316 undergraduate students (255 female and 61 male) studying at a state university in Ankara. The data were collected through spring semester of 2016-2017 academic year. The data was collected through "New Teacher Possible Selves Questionnaire" consists of two subscales called "Expected Possible Teacher Selves" and "Feared Possible Teacher Selves" developed by Hamman, Wang and Burley (2013) and adapted to Turkish by Tatlı-Dalioğlu and Adıgüzel (2015) and "Teaching Motivation Scale" developed by Kauffman, Soylu and Duke (2011) and adapted into Turkish by Ayık, Akdemir and Seçer (2015). The construct validity of the scales used within the study was tested by confirmatory factor analysis (CFA) and as for the internal reliability, Cronbach alpha coefficients were calculated. The data were analyzed by utilizing Pearson correlation and multiple linear regression. The findings revealed that while the relationship between expected teacher possible selves and internal motivations of teacher candidates was moderate and the relationship between external motivations was low, there was a low level of relationship between the feared teacher possible selves and internal motivations of teacher candidates but there was no significant relationship with external motivation. It was also seen that possible selves of teacher candidates were a statistically significant predictor of their internal and external teaching motivation.

Keywords: Teacher possible selves, expected possible selves, feared possible selves, teaching motivation, teacher candidates

Giriş

Herhangi bir çalışma ortamında çalışanların üzerine düşen sorumlulukları en uygun şekilde yerine getirmesi amaçlanır. Bu nedenle çalışanların görevlerini başarılı bir biçimde yürütebilmeleri için işlerini benimseyerek ve istekle çalışarak gerekli çabayı göstermeleri beklenmektedir. Robbins ve Judge (2012) bu çaba ve isteğin sağlanmasında en önemli faktörün çalışanların motivasyonu olduğunu belirtmiştir. Öğretim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesinde üzerlerine büyük sorumluluklar düşen öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması bu sürecin sonuçlarının olumlu olması bakımından önemlidir. Çünkü öğretmenlerin çalışma alanlarındaki motivasyonları hem eğitimin kalitesini hem de öğrencilerin motivasyonlarını etkilemektedir (Reeve, Bolt ve Cai, 1999). Öğretmenlerin öğretme yetenekleri kadar önemli olarak değerlendirilen öğretme motivasyonları (Güzel-Candan ve Evin-Gencil, 2015), öğretme-öğrenme süreçlerini olumlu veya olumsuz etkileyen en önemli faktörlerden biridir (De Jesus ve Lens, 2005). Bir kişinin mesleki performansı veya bir öğretmenin başarısının sürekliliği mesleği için sahip olduğu motivasyonun derecesiyle ilişkiyken, öğretmenlerin mesleki gelişim gösterme çabalarının onların öğretme motivasyonlarından etkilendiği belirtilmiştir (Butler, 2007; Tittle, 2006; Watt ve Richardson, 2007).

Aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine öğretme motivasyonları ile benzer şekilde diğer bir katkı sağlayan ve kimlik gelişimlerinin incelenmesinde psikolojik bir çerçeve sunan olası benlikler (Hamman, Wang ve Burley, 2013), bireylerin davranışlarına yön veren ve onları kontrol edebilmeye imkân sağlayan motivasyon kaynaklarından biri olarak işlev görür (Markus ve Nurius, 1986). Olası benlikler

bireylerin istedikleri hedeflere ulaşmaları yönünde destekleyici bir rol üstlenirler (Wurf ve Markus, 1991). Birey olumlu ve olumsuz olası benlikleri arasında bir denge oluşturduğunda motivasyonu artar (Markus ve Ruvolo, 1989). Umutların, korkuların, hedeflerin ve tehditlerin bilişsel bileşenleri olan ve bu dinamiklere kendine özgü bir biçim, anlam, düzen ve yön veren olası benlikler, kısaca bireylerin potansiyelleri ve gelecekleri hakkında nasıl düşündükleri ile ilgilidir (Markus ve Nurius, 1986, s. 954). Olası benlikler, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin inşasının ilk dönemlerinde, geleceğe yönelik düşüncelerine katkı sağlamanın yanı sıra, benliklerine; mesleki kimlikleri ile ilgili hedeflerini başarmaya yönelik düşünce ve davranışlarına katkı sağlayacak motivasyonel ve öz düzenleyici bir çerçeve de çizer (Hamman, Gosselin, Romano ve Bunuan, 2010). Bu bağlamda bireylerin geleceğe yönelik olumlu ve olumsuz öznel yargılarını oluşturan olası benliklerin öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarını etkileyen bir değişken olarak incelenmesinin önemli olduğu değerlendirilmiştir.

Markus ve Nurius (1986) tarafından geliştirilen *Olası Benlikler Kuramına* (Possible Selves Theory) göre olası benlikler, bireylerin potansiyelleri ve gelecekleri hakkında nasıl düşündükleri ile ilgili geliştirdikleri öz-bilgileridir. Benliğin mevcut görünümüne yönelik bireylerin değerlendirme ve yorum yapmasına imkân sağlayarak gelecekteki davranışlarına yönelik ipuçları verir. Bu durum bireylerin şu anda kim oldukları ve gelecekte kim olacakları konusunda düşünmelerini teşvik ederek kimlik arayışlarına temel oluşturur (Dunkel ve Anthis, 2001). Olası benlikler bireylerin gelecekte kendilerini nasıl hayal ettikleridir (Hoyle ve Sherrill, 2006). Büyük ölçüde geçmiş deneyimlere dayanan olası benlikler, bireylerin kendileriyle ilgili umutlarının, korkularının ve hayallerinin bilişsel bir temsilidir (Bak, 2015). Bireylerin ileride kim olmak ve neyden kaçınmak istediğini temsil ederler ve hedefleri takip etmek ve istenmeyen şeyleri önlemek için yol haritaları olarak hareket edebilirler (Frazier, Hooker, Johnson ve Kaus, 2000). Olası benlikler, bireyin mevcut ve geçmiş yaşamında deneyimlediği sosyal, kültürel ve çevresel olaylardan etkilenen umutları, beklentileri ve korkularından ortaya çıkar (Hamman, Gosselin, Romano ve Bunuan, 2010) ve bireylerin içinde buldukları bağlamdan etkilenirler. Umutlar, arzuları, istekleri ve başarılmak istenen hedefleri içerirken, korkular kaçınmak istenilen şeyleri içerir (Malmberg ve Norrgard, 1999; Markus ve Nurius, 1986). Hem umutlar hem de korkular bir amacı yerine getirebilmek veya hoş görülmemeyen durumlardan kaçınmak için belirlenen davranışları şekillendirir. Olumlu olası benlikler bireyleri, geleceklerini daha büyük bir coşku ve hevesle planlamaları ve bunu gerekli stratejilerle detaylandırmaları için kendilerini tanıyabilmeleri yönünde desteklerken olumsuz olası benlikler ise ileride istenmeyen sonuçlardan kaçınmak için bireylerin olumlu olası benliklerini gerçekleştirmek yolundaki çabalarına katkıda bulunur (Chan, 2006). Konuyla ilgili yapılan birtakım araştırmalarda, daha fazla dengeli benliklere sahip ergenlerin, beklenen ve korkulan olası benlikleri arasında denge sorunu olan akranlarına göre suç işlemeye yönelik davranışları daha az sergiledikleri, daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları ve buna yönelik stratejiler geliştirebildikleri tespit edilmiştir (Oyserman, Gant ve Ager, 1995; Oyserman ve Markus, 1990; Oyserman ve Saltz, 1993).

Bireylerin kimlik oluşturma sürecinin anlaşılmasında olası benlikler kuramı önemli ve faydalı bir çerçeve çizer (Dunkel, 2000). Çünkü bireyin gelişimi, olası

benliklere ulaşmaya veya olası benliklerden kaçınmaya yönelik girişimlerinin sonucunda gerçekleşmektedir (Palmer, 2006). Hamman ve diğerleri (2010) de bu görüşe mesleki kimlik gelişimi açısından yaklaşarak olası benlikler kuramının, gelecek benliklere odaklanması yönüyle eğitiminin son döneminde olan aday öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimlerini incelemeye elverişli bir kuramsal çerçeve sunduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü öğretmen adayları mesleki kimliklerinin bir parçasını oluşturacak benliklerini, öğretmenlik eğitimleri sürecinde kazandıkları deneyimler, etkileşimler ve öğrenmeleri aracılığıyla oluşturmaktadır (Hong ve Greene, 2011). Olası benliklerin mesleki kimliğe etkilerinin yanında, Strahan ve Wilson (2006) olası benliklerin motivasyonel bir etki yarattığını belirtmiştir. Buna göre ileride ne olmak istedikleri hakkında öngörülerini olan bireyler amaç ve isteklerini yerine getirmek için daha fazla mücadele etme eğiliminde olurlar. Bireyler olası benliklerini düşündüğünde, örneğin ileride çok iyi bir öğretmen olmayı umut ettiğinde, hedefine ulaşmak ve istenmeyen sonuçlardan kaçınmak için gelecekle ilgili bu olası benliği onun için bir motivasyon kaynağı olur (Nuttin, 1984). Bazı çalışmalarda, beklenen ve korkulan olası benlikler arasındaki dengenin motivasyonu artıran önemli bir değişken olduğu belirtilmiştir (Hoyle ve Sherrill, 2006; Oyserman, Bybee, Terry ve Hart-Johnson, 2004; Oyserman, Gant ve Ager, 1995; Oyserman ve Markus, 1990; Oyserman ve Saltz, 1993).

Herhangi bir amaca yönelik gayret olarak ifade edilen motivasyon (Robbins ve Judge, 2012), Ryan ve Deci (2002) tarafından davranışların altında yatan neden olarak tanımlanmıştır. Gredler'e (2009) göre motivasyon belirli davranışları meydana çıkaran, kontrol eden ve bu davranışları devam ettiren bir süreç olmakla birlikte bireyin davranışlarının doğasını, gücünü ve sürekliliğini etkileyen bir grup olgudur. Motivasyon anlık bir olay veya bir durum olmayıp, bireyleri hedeflerine yönelik eyleme geçiren ve devam etmeleri için onları güdüleyen diğer bir ifade ile devamlılık arz eden olumlu bir süreçtir (Argon ve Cicioğlu, 2017).

Motivasyon, bireyi harekete geçiren gücün kaynağı bakımından dışsal ve içsel motivasyon olmak üzere ikiye ayrılır. Deci ve Ryan'ın (1985) bilişsel değerlendirme kuramına göre içsel motivasyon bireyin algılanan yetkinliğine (kendi yeteneğine olan inancı) ve davranışlarına yönelik öz-belirlemesine (bireylerin kendi davranışlarını başlatmalarında ve düzenlenmelerinde seçim duygusunu yaşamaları) dayanır. İçsel motivasyon, dışsal bir ödüle gerek duymaksızın bir işi gerçekleştirmenin bir sonucu olarak elde edilen zevk ve tatmin olarak ifade edilmiştir (Gagne, vd., 2010). Yapılması gereken işin coşkusu ve arzusu, içsel motivasyon için önemli bileşenlerdir (Joo ve Lim, 2009). Bireyler bir işe karşı içsel olarak motive olduklarında, o işe ilgi gösterir ve o işten keyif alırlar (Guay, Morin, Litalien, Valois ve Vallerand, 2015). Öğretmeye karşı içsel bir motivasyon duyan bireyler yaptıkları işin sonunda bir ödül olmasa bile öğretimle ilgili etkinliklere katılmaya gönüllü olurlar (Kauffman, Yılmaz-Soylu ve Duke, 2011). Dışsal motivasyon yapılan işe duyulan ilgi dışındaki nedenlerden dolayı işin yapılmasına vurgu yapar (Deci ve Ryan, 1985). Birey diğer insanlardan takdir almak ve onların eleştirilerine maruz kalmamak veya yaptığı işin sonucunda bir ödül elde etmek gibi dışsal kaynaklı etkenlerden dolayı motive olurlar. Dışsal ve içsel motivasyon arasındaki farkın temeli, davranış nedenselliğinin odağıyla ilişkilidir (Ekinci, 2017). Dışsal motivasyonda kontrol çevrede, içsel motivasyonda ise kontrol bireyin

kendindedir. Dışsal motivasyonda birey dışındaki kuvvetler tarafından motive olma söz konusu iken içsel motivasyona sahip kişiler için kendisi tarafından motive edilirler.

Öğretmeye karşı dışsal bir motivasyona sahip bireyler maaşı için öğretmenlik mesleğini seçmekte, ailesinde öğretmen olduğu için bu mesleğe yönelebilmekte diğer bir deyişle mesleğini yapmak için dışarıdan gelen etkileri önemsemektedir. Buna karşın içsel öğretim motivasyonuna sahip öğretmenler ise herhangi bir ödül beklentisi olmaksızın etkinliklerini gerçekleştirmekte, daha sabırlı olmakta ve kişisel doyum odaklı bir yaklaşımla çalışmalarını sürdürmektedirler (Kauffman, Yılmaz-Soylu ve Duke, 2011). İçsel motivasyon kaynaklarının genellikle daha kalıcı bir etkiye sahip olduğu düşünüldüğünde, bu durumun eğitim öğretim faaliyetlerinin daha etkili ve verimli olmasına neden olacağı söylenebilir. İçsel motivasyonları yüksek olan öğretmenler işini istekle yapan, işini tam anlamıyla benimseyen ve yeterli çabayı gösterebilen kişiler olacak (Argon ve Cicioğlu, 2017), bu da öğrencilerin motivasyonlarına etki edecek ve eğitimin kalitesini artıracaktır (Reeve, Bolt ve Cai, 1999).

Araştırmanın Amacı

Bireylerin olası benlikleri içinde bulunduğu sosyal bağlamdan etkilenir. Diğer bir ifadeyle bireyler sosyal bağlamlarıyla ilişki kurarak gelecekteki olası benliklerine dair düşüncelerini geliştirirler ve bu sosyal bağlam onlara olası benliklerinin olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilip değerlendirilmediğine dair geri bildirim sağlar (Oyserman ve Fryberg, 2006). Öğretmen adayları için de en önemli sosyal bağlamlardan biri öğretmenlik eğitimi programıdır. Öğretmen adayları, eğitimleri süresince deneyimleri, etkileşimleri ve öğrenmeleri yoluyla mesleki kimliklerini geliştirir ve şekillendirirler (Hong ve Green, 2011). Mesleki kimlik gelişiminin, öğretmen eğitiminde sahip olduğu bu önem, olası öğretmen benliklerinin belirlenmesi gerekliliğini doğurmaktadır. Öğretmen adaylarının geleceğe dair umutları ve korkularının sorgulanması, öğretmenlerin mesleğe ilişkin algı ve değerlerinin tespit edilerek bunları nasıl yerine getirmeyi istediklerine dair ipuçları sunmaktadır (Shoyer ve Leshem, 2016). Ayrıca olası öğretmen benliklerinin incelenmesinin, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği beceri ve niteliklere sahip olmaları yönünde çaba göstererek sağlam bir mesleki kimlik geliştirmesine destek olunabilmesi için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Hamman, Gosselin, Romano ve Bunuan (2010) öğretmenlerin görüşlerini olası benlikler açısından incelemenin onların sadece günümüzdeki değil gelecekteki kimliklerini de anlamak açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Özellikle öğretmenlik mesleğine yeni başlayacak adayların olası benliklerinin incelenmesi, öğretmen adaylarının beklenti ve endişelerinin belirlenerek öğretmen eğitimi programlarının sonuçlarının değerlendirilmesi bakımından da etkili görülmektedir (Hamman, Coward, Johnson, Lambert, Zhou ve Indiatsi, 2013). Öğretmen adaylarının istihdamı ve meslekte sürekliliklerinin sağlanması sürecinde adayların motivasyonlarının yanında tutum ve davranışlarına da yön verecek bu kaynakların belirlenmesi, süreçte uygulanacak politikalara yön verebilir. Öğretmen adaylarının öğretmeye dair motivasyonlarının üzerinde etkileri olabileceği düşünülen olası korkularının ve beklentilerinin ve bu iki değişken arasındaki ilişkilerin

incelenmesinin, öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimi sürecine ve öğretmenlik kariyerlerine ilişkin önemli bir veri sunacağı düşünülmüştür. Hong ve Green (2011) öğretmen adaylarının olası benliklerini araştırmanın, gelecekteki öğretmenlik kariyerinde kararlılık ve çaba gibi motivasyonel özelliklerinin yordanmasında yararlı bilgiler sunacağını belirtmiştir. Alanyazında öğretmenlerin olası benliklerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar olmakla birlikte (Hamman, Wang ve Burley, 2013; Hong ve Greene, 2011; Itoi, 2014; Shoyer ve Lesheem, 2016), olası benliklerin okul devamı, psikolojik iyi oluş, akademik girişkenlik, özyeterlik, öğretmenliğe ilişkin tutum ve akademik başarı gibi değişkenlerle ilişkisini ele alan sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür (Cameron, 1999; Oyserman, Bybee ve Terry, 2006; Oyserman, Gant ve Ager, 1995; Oyserman, Terry ve Bybee, 2002; Tatlı-Dalioğlu ve Güzel, 2017). Bununla birlikte olası öğretmen benlikleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiye odaklanan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Hamman, Wang ve Burley (2013) alanyazında öğretmen adaylarının olası benliklerine yönelik genelleme olanağı sunan nicel araştırmaların eksikliğine dikkati çekerek olası öğretmen benliklerinin farklı değişkenlerle ilişkisinin ortaya konmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Buradan hareketle araştırmada öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları ile olası öğretmen benlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın alt amaçları ise aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Öğretmen adaylarının olası benliklerine ve öğretme motivasyonlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının olası benlikleri ile öğretme motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının olası benlikleri öğretme motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda elde edilen verilerin analizi nicel teknikler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Birden fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığının ve düzeyinin ortaya koyulmasında ilişkisel tarama modelinden faydalanılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde erişim kolaylığı olması açısından Ankara'daki bir devlet üniversitesi tercih edilmiştir. Söz konusu üniversitenin eğitim fakültesinin son sınıfında öğrenim görmekte olan 316 (61'i erkek ve 255'i kadın) öğretmen adayına ulaşılmış ve veriler çalışmaya gönüllü katılım gösteren bu kişilerden toplanmıştır. Katılımcı öğretmen adaylarının 70'i fen bilgisi eğitimi, 99'u İngiliz dili eğitimi, 35'i bilgisayar ve öğretim teknolojileri, 42'si sınıf eğitimi, 37'si okul öncesi eğitimi, 33'ü matematik eğitimi anabilim dallarında eğitim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veriler, "Kişisel Bilgi Formu", "Öğretmen Adayları Olası Benlikleri Ölçeği" ve "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formu kapsamında, katılımcılara cinsiyet, bölüm, en uzun süre yaşadıkları yer değişkenlerine ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Katılımcıların olası benliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere Hamman, Wang ve Burley (2013) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Tatlı-Dalioğlu ve Adıgüzel (2015) tarafından yürütülen “Öğretmen Adayları Olası Benlikleri Ölçeği”nden faydalanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğindeki ilk yılına ilişkin olası benliklerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek, 6’lı likert tipi iki alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeklerden biri olan “Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği”, profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme olmak üzere toplam dokuz madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Örnek madde olarak, “Gerçekçi olarak öğretmenlikteki ilk yıлымda deneyimli meslektaşlarımdan bir şeyler öğrenmeyi bekliyorum” ve “Gerçekçi olarak öğretmenlikteki ilk yıлымda öğrencilerime adil ve tutarlı davranmayı bekliyorum.” verilebilir. Cronbach alfa katsayısı ölçeğin tümünde .92, profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme alt boyutlarında ise sırasıyla .90 ve .86 olarak tekrar hesaplanmış olup ölçeğin bu araştırma için güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğe ait geçerlik çalışmaları doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yapılmış ve uyum iyiliği sonuçları şu şekilde bulunmuştur: [$X^2 = 117.47$; $sd = 26$; $X^2/sd = 4.52$; $GFI = .92$; $AGFI = .87$; $NFI = .97$; $CFI = .98$; $IFI = .98$; $sRMR = .04$; $RMR = .03$ ve $RMSEA = .11$]. Uyum indeksleri incelendiğinde değerlerin kabul edilebilir durumda olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle, madde 1 ile madde 6, sonrasında madde 4 ile madde 5 arasında iki kere modifikasyon uygulanmıştır. Modifikasyon sonrasında, ölçeğe ilişkin elde edilen uyum iyiliği sonuçları şu şekildedir: [$X^2 = 73.03$; $sd = 24$; $X^2/sd = 3.04$; $GFI = .95$; $AGFI = .91$; $NFI = .98$; $CFI = .99$; $IFI = .99$; $sRMR = .03$; $RMR = .02$ ve $RMSEA = .08$]. Ölçeklerden bir diğeri olan “Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği”, yaratıcı olmayan öğretim, yetersiz sınıf yönetimi ve ilgisiz bir öğretmen olma olmak üzere toplam dokuz madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Örnek madde olarak, “Gerçekçi olarak öğretmenlikteki ilk yıлымda iyi bir sınıf yönetimi planlaması yapamamaktan korkuyorum.” ve “Gerçekçi olarak öğretmenlikteki ilk yıлымda öğrencilerime olumlu rol model olamamaktan korkuyorum.” verilebilir. Bu ölçeğin tümüne ait Cronbach alfa katsayısı .94, yaratıcı olmayan öğretim, yetersiz sınıf yönetimi ve ilgisiz bir öğretmen olma alt boyutlarına ait Cronbach alfa katsayıları ise sırasıyla .93, .86 ve .88 olarak tekrar hesaplanmış olup ölçeğin bu araştırma için güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğe ait geçerlik çalışmaları doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yapılmıştır. Elde edilen uyum iyiliği sonuçları şu şekilde bulunmuştur: [$X^2 = 153.58$; $sd = 24$; $X^2/sd = 6.40$; $GFI = .90$; $AGFI = .82$; $NFI = .96$; $CFI = .97$; $IFI = .97$; $sRMR = .05$; $RMR = .04$ ve $RMSEA = .13$]. Uyum indeksi değerlerin kabul edilebilir durumda olmaması nedeniyle, madde 14 ile madde 13, sonrasında madde 15 ile madde 10 arasında iki kere modifikasyon uygulanmıştır. Modifikasyon sonrasında ölçeğe ilişkin elde edilen uyum iyiliği sonuçları şu şekildedir: [$X^2 = 44.51$; $sd = 22$; $X^2/sd = 2.02$; $GFI = .97$; $AGFI = .94$; $NFI = .99$; $CFI = .99$; $IFI = .99$; $sRMR = .03$; $RMR = .02$ ve $RMSEA = .06$]. Kline (2005)’a göre ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 2’den küçük olması mükemmel uyuma işaret etmektedir. Byrne ve Campbell (1999) ise uyum iyiliği indekslerinde, AGFI, GFI, NFI, CFI, IFI için kabul edilebilir uyum değerlerinin .90 ve üzeri olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla her iki alt ölçeğin mevcut araştırma kapsamında kullanılmak üzere geçerli birer araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aday öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını belirlemek üzere ise Kauffman, Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen ve Ayık, Akdemir ve Seçer

(2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki boyutlu olup 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 6’lı Likert formunda hazırlanmıştır ve “kesinlikle katılmıyorum (1)” ile “kesinlikle katılıyorum (6)” arasında değerler almaktadır. Örnek madde olarak, “Öğretmenliği iş bulma imkânı kolay olduğu için seçtim.” ve “Bana derin bir kişisel doyum vereceğine inandığım için öğretmek istiyorum.” verilebilir. Cronbach alfa katsayısı ölçeğin tümünde .83, içsel motivasyon alt boyutu için .72, dışsal motivasyon alt boyutu için .73 olarak tekrar hesaplanmış ve ölçeğin bu araştırma için güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğe ait geçerlik çalışmaları doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yapılmış ve uyum iyiliği değerleri şu şekilde bulunmuştur: [$\chi^2 = 543.67$; $sd = 53$; $\chi^2/sd = 10.26$; AGFI = .67; GFI = .78; NFI = .59; CFI = .61; IFI = .62; sRMR = .14; RMR = .29 ve RMSEA = .17]. Uyum indeksleri incelendiğinde değerlerin kabul edilebilir durumda olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle, madde 12 ile madde 9, sonrasında madde 10 ile madde 7 arasında iki kere modifikasyon uygulanmıştır. Modifikasyon sonrasında, ölçeğe ilişkin elde edilen uyum iyiliği sonuçları şu şekildedir: [$\chi^2 = 185.86$; $sd = 51$; $\chi^2/sd = 3.64$; AGFI = .86; GFI = .91; NFI = .87; CFI = .87; IFI = .87; sRMR = .08; RMR = .15 ve RMSEA = .09]. Ölçeğe ilişkin elde edilen uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir sınırlarda çıkmıştır (Byrne ve Campbell, 1999; Kline, 2005). Buna göre ölçeğin iki faktörlü yapısı bu çalışma için de doğrulanmıştır.

İşlem ve Verilerin Analizi

İlk olarak araştırma kapsamında kullanılacak olan her iki ölçeğe ait izinler alınmıştır. Alınan izinler doğrultusunda hazırlanan veri toplama aracı katılımcılara uygulanmıştır. Veri toplama aracından elde edilen veriler 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Öğrencilerden sadece gönüllü olanların araştırmaya katılması sağlanarak, maddeleri dikkatle ve boş bırakmadan cevaplamaları istenmiş, toplanan verilerin yapılan çalışma kapsamında kullanılacağı bildirilmiştir.

Toplanan veriler analiz edilmek üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aktarılan bu verilerde eksik veya hatalı veri girişi olup olmadığı kontrol edilmiş, tek değişkenli uç değerleri saptamak amacıyla standardize edilmiş z değerlerine ve çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesi için ise Mahalanobis uzaklık değerlerine bakılmıştır. Sonuçta veride uç değer bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Veri setinin nasıl bir dağılım sergilediğini belirlemek amacıyla kullanılan her bir ölçek için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Puan dağılımlarının çarpıklık ve basıklık değerinin -1 ve +1 arasında değişmesi nedeniyle verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır (Leech, Barrett ve Morgan, 2011). Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Veri toplama araçlarının yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Aday öğretmenlerin olası benlikleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı yorumlanırken mutlak değer olarak 0.00 ile 0.30 arasındaki değerler düşük düzeyde ilişkiye, 0.30 ile 0.70 arasındaki değerler orta düzeyde ilişkiye ve 0.70 ile 1.00 arasındaki değerler ise yüksek düzeyde ilişkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011, s.32). Aday öğretmenlerin olası benliklerinin öğretme motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı ise çoklu doğrusal regresyon ile incelenmiştir.

Bulgular

Aday öğretmenlerin olası benlikleri ve öğretme motivasyonlarına yönelik algılarına ilişkin ortalama ve standart sapma puanları ile bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla hesaplanan Pearson korelasyon katsayıları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Aday Öğretmenlerin Olası Benlikleri ile Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Matrisi ile Ölçeklere Ait Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Ölçek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Öğretme Motivasyonu	-									
2 İçsel Motivasyon	,90**	-								
3 Dışsal Motivasyon	,91**	,64**	-							
4 Beklenen Olası Benlikler	,34**	,43**	,19**	-						
5 Profesyonellik	,30**	,38**	,18**	,94**	-					
6 Öğretmeyi Öğrenme	,33**	,42**	,19**	,94**	,77**	-				
7 Korkulan Olası Benlikler	-,10	-,16**	-,04	-,03	-,08	,02	-			
8 İlgisiz Bir Öğretmen Olma	-,10	-,16**	-,03	-,05	-,08	-,02	,93**	-		
9 Yaratıcı Olmayan Öğretim	-,11	-,14*	-,07*	-,01	-,05	,04	,93**	,83**	-	
10 Yetersiz Sınıf Yönetimi	-,06	-,13*	-,01	-,03	-,08	,03	,84**	,66**	,67**	-
Ortalama	3,65	3,90	3,41	5,38	5,48	5,26	3,14	2,89	3,13	3,41
Standart Sapma	,85	,92	,96	,67	,66	,78	1,37	1,55	1,67	1,32

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 1’den izlenebileceği gibi aday öğretmenlerin öğretme motivasyonları “biraz katılıyorum” düzeyinde ($O=3,65$) iken içsel motivasyon boyutuna ($O=3,90$) ilişkin algıların dışsal motivasyon ($O=3,41$) algılarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Aday öğretmenlerin beklenen olası benlikleri “kesinlikle bekliyorum” düzeyinde ($O=5,38$) tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, öğretmen adaylarının profesyonellik ($O=5,48$) ve öğretmeyi öğrenme ($O=5,26$) boyutlarına ait görüşlerinin “kesinlikle bekliyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Korkulan olası öğretmen benliklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri “kısmen korkmuyorum” düzeyinde çıkmıştır ($O=3,14$). Ölçeğin alt boyutlarına ait puan ortalamalarına bakıldığında, öğretmen adaylarının ilgisiz bir öğretmen olma ($O=2,89$), yaratıcı olmayan öğretim ($O=3,13$) ve yetersiz sınıf yönetimi ($O=3,41$) boyutlarına ait görüşlerinin “kısmen korkmuyorum” düzeyinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Pearson korelasyon katsayı değerleri incelendiğinde aday öğretmenlerin içsel öğretme motivasyonları ile beklenen olası benlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r_{içsel \times beklenen} = .43$; $p < .01$). Aday öğretmenlerin içsel öğretme motivasyonları ile korkulan olası

benlikleri arasında ise negatif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_{içsel \times korkulan} = -.16; p < .01$). Aday öğretmenlerin dışsal öğretim motivasyonları ile beklenen olası benlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde, düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r_{dışsal \times beklenen} = .19; p < .01$). Aday öğretmenlerin dışsal öğretim motivasyonları ile korkulan olası benlikleri arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlense de istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($r_{dışsal \times korkulan} = -.04; p > .01$).

Aday öğretmenlerin beklenen ve korkulan olası benliklerinin, içsel ve dışsal öğretim motivasyonlarındaki toplam değişimin ne kadarını açıkladığını saptamak üzere yürütülen çoklu doğrusal regresyon analizi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Olası Öğretmen Benliklerinin Aday Öğretmenlerin Öğretim Motivasyonlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişkenler					
	İçsel Motivasyon			Dışsal Motivasyon		
	β	t	p^*	β	t	p^*
Sabit	-	2,773	,006	-	4,399	,000
Beklenen Olası Benlikler	,421	8,324	,000	,191	3,452	,001
Korkulan Olası Benlikler	-,142	-2,807	,005	-,029	-,524	,601
	R = 0.45	R ² = 0.20		R = 0.20	R ² = 0.04	
	$F_{(2-313)}=39,369$	$p = .000$		$F_{(2-313)}=6,157$	$p = .002$	

* $p < .01$

Tablo 2’den görüleceği gibi aday öğretmenlerin olası benliklerinin iki boyutunun birlikte içsel motivasyon ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği saptanmıştır ($R = .45; R^2 = .20; p < .01$). Tablo 2’de belirtilen bu değişkenlerin tümü içsel motivasyondaki toplam varyansın %20’sini açıklamaktadırlar. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin içsel motivasyon üzerindeki görece önem sırası “beklenen olası benlikler” ve “korkulan olası benlikler” olarak ortaya çıkmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde hem beklenen olası benliklerin hem de korkulan olası benliklerin aday öğretmenlerin içsel motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Aday öğretmenlerin olası benliklerinin iki boyutunun tamamının dışsal motivasyon ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği saptanmıştır ($R = .20; R^2 = .04; p < .01$). Tablo 2’de izlenebilen bu değişkenlerin tümü dışsal motivasyondaki toplam varyansın %4’ünü açıklamaktadırlar. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin dışsal motivasyon üzerindeki görece önem sırası “beklenen olası benlikler” ve “korkulan olası benlikler” olarak tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, yalnızca beklenen olası benliklerin aday öğretmenlerin dışsal

motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerden korkulan olası benliklerin dışsal motivasyon üzerinde herhangi bir açıklama gücünün olmadığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Aday öğretmenlerin olası benlikleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada ilk olarak öğretmen adaylarının bu iki değişkene ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Bulgular öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının “biraz katılıyorum”, içsel motivasyonlarının “biraz katılıyorum” düzeyinde, dışsal motivasyonlarının ise “biraz katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermiştir. Buna göre öğretmen adayları öğretmenlikten daha zevkli bir meslek hayatı hayal edemediklerine, öğretmenliğin kendilerine derin bir kişisel doyum vereceğine inandıklarına, birilerine bir şeyler öğretebilmenin başlı başına bir ödül olduğuna dair daha yüksek düzeyde görüş bildirirken öğretmenliği iş bulma imkânı kolay ve iş olanakları iyi olduğu için veya gelecekte daha iyi bir pozisyonda olmalarını sağlayacağı için seçtiklerine dair düşük düzeyde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu öğretmen adaylarının mesleklerini severek, isteyerek ve maddi kaygılardan uzak bir şekilde yapacaklarının, iş doyumunu yüksek ve başarılı öğretmenler olacaklarının göstergesi olabilir. Ayık ve Ataş (2014) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarını “biraz katılmıyorum” düzeyinde, içsel motivasyonlarının “biraz katılmıyorum” düzeyinde dışsal motivasyonlarının ise “katılmıyorum” düzeyinde olduğu bulgusunu elde etmiştir. Araştırmacılar, bu çalışmadaki bulguyla paralel olarak öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fokkens-Bruinsma ve Canrinus (2012) Hollandalı aday öğretmenlerle; Watt ve Richardson (2007) ise Avustralyalı öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmalarında içsel motivasyon kaynaklarının daha fazla önemsendiği, maaş ve yüksek statü gibi dışsal faktörlerin daha az önemsendiği sonucuna ulaşmışlardır. Hein vd. (2012) ise öğretmenler ile yaptıkları çalışmada öğretilmede içsel motivasyonun dışsal motivasyondan daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir. Aynı çalışmada farklı ülkelere göre öğretme motivasyonlarında değişkenlik olup olmadığı incelenmiş, İspanyol öğretmenlerin içsel motivasyonlarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca, içsel motivasyonun yaratıcı öğretim yöntemleri kullanmayla pozitif yönde; tekrarlayıcı öğretim yöntemleri kullanmayla negatif yönde ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Spear, Gould ve Lee'nin (2000) araştırmalarında ulaştıkları sonuçlara göre İngiltere’de öğretmen yetiştirme eğitimine katılan aday öğretmenler, ücret ve sosyal statü gibi dışsal faktörleri öğretme motivasyonuna en az etki eden değişkenler olarak görmektedir. Lam (2012), bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Hong Kong’da eğitim görmekte olan öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmasında katılımcıların özellikle daimi kadrolu bir iş fırsatı sunması ve sosyo-ekonomik nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleğini sığınacak bir liman olarak gördükleri bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu öğretmen adaylarının dışsal faktörlerle güdülendiğine dair ipuçları sunmaktadır. Pakistanlı aday öğretmenlerle boylamsal bir araştırma yürüten Malik ve Mansoor (2015), dört yarıyıl boyunca görüşlerini takip ettikleri katılımcıların içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarından görece daha yüksek olduğu bulgusuna

ulaşmalar da dışsal motivasyonlarında iki yıl içerisinde açık bir artış olduğunu belirlemiştir. Bu durumu ülkelerinin mevcut ekonomik ve kültürel yapısıyla ilişkilendiren araştırmacılar, öğrencilerin öğretmenlik mesleğini iyi bir ödeme sistemine sahip olması, iş güvencesi sağlayan konforlu bir iş olması sebebi ile seçtiklerini ifade etmiştir.

Beklenen olası öğretmen benliklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin “kesinlikle bekliyorum” düzeyinde olduğu, diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının mesleklerinin ilk yılında öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olma, öğrencilere adil ve tutarlı davranma gibi beklenen olası öğretmen benliklerine sahip olacaklarını düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Beklenen olası öğretmen benliklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri boyutlar bakımından karşılaştırıldığında en yüksek düzeyin profesyonellik boyutunda olduğu görülmüştür. Korkulan olası öğretmen benliklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin “kısmen korkmuyorum” düzeyinde olduğu, diğer bir ifade ile iyi bir sınıf yönetimi planlaması yapamamak, öğrencilere olumlu rol model olamamak gibi korkulan olası öğretmen benliklerine az da olsa sahip olduklarına dair görüşleri olduğu belirlenmiştir. Korkulan olası öğretmen benliklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri boyutlar bakımından karşılaştırıldığında en yüksek düzeyin yetersiz sınıf yönetimi boyutunda en düşük düzeyin ise ilgisiz bir öğretmen olma boyutunda ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulgularıyla benzer olarak Tatlı-Dalioğlu (2016) öğretmen adaylarının olumlu olası benliklerinin yüksek düzeyde ve olumsuz olası benliklerinin ise düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Shoyer ve Leshem (2016) de çalışmalarında öğretmen adaylarının beklenen olası benliklerine ait algılarının korkulan olası benliklerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Doğan ve Çoban (2009), Dilmaç (2010), Akgün ve Özgür (2014), Özen, Yıldız ve Yıldız (2013), Hamman, Wang ve Burley’in (2013) farklı bölümlerde öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında öğretmen adaylarının mesleklerine dair düşük düzeyde bir kaygı duyduklarını belirlemişlerdir. Donmuş, Akpınar ve Eroğlu (2017) mevcut araştırma bulgularından farklı olarak araştırmalarına katılan aday öğretmenlerin yüksek düzeyde bir kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşırken Serin, Güneş ve Değirmenci (2015) ve Bozdam (2008) ise sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyde bir kaygı duyduklarını tespit etmiştir. Hamman, Wang ve Burley (2013) bu araştırma bulgularıyla paralel olarak son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının korkulan olası benliklerinin en çok sınıf yönetimi boyutunda, daha sonra yaratıcı olmayan öğretim boyutunda ve en az ilgisiz bir öğretmen olma boyutunda ortaya çıktığını ifade etmiştir. O’Connor ve Taylor (1992) çalışmalarında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda önemli kaygılarının olduğu ve özellikle motivasyonu olmayan, isteksiz ve sınıfı rahatsız edici davranışlar sergileyen öğrencilerle çalışma konusunda büyük kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğrencileriyle daha iyi ilişkiler kuran öğretmenlerin, daha az stres, daha fazla iş doyumunu ve büyük bir etkililik ve bağlılık duygusu yaşadıkları ve bu durumun iyi oluş düzeylerine olumlu düzeyde etki ettiği (Collie, Shapka ve Perry, 2011) görüşünden hareketle, aday öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrencilerle etkili iletişim kurma becerilerini artırıcı hizmet öncesi uygulamalara daha fazla ağırlık verilmesi önerilebilir. Çünkü öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının

olası korkularının ve beklentilerinin gelişimini büyük ölçüde etkilemektedir (Shoyer ve Leahem, 2016).

Aday öğretmenlerin beklenen olası benlikleri ile içsel motivasyonları arasındaki ilişkinin orta düzeyde, dışsal motivasyonları arasındaki ilişkinin ise düşük düzeyde olduğu saptanırken, korkulan olası öğretmen beklentileri ile içsel motivasyonları arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ancak dışsal motivasyon ile arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada ulaşılan diğer bir bulguya göre, olası öğretmen benliklerinin iki alt boyutunun tümünün, içsel motivasyondaki değişkenliğin %20'sini açıkladığı, olası benliklerin, içsel motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Buna göre aday öğretmenlerin olası benliklerinin, içsel motivasyon düzeylerinin kestirilmesinde önemli ve istatistiksel olarak anlamlı bir rolünün olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlik mesleğindeki ilk yıllarında, mesleklerinde başarılı olmayı, öğrencilerine adil ve tutarlı davranmayı, planlı ve hazırlıklı olmayı, öğrencilerinin olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olabilmeyi bekleyen ve sıkıcı bir öğretmen olmaktan, öğrencilerine ilgisiz veya adaletsiz davranmaktan korkmayan aday öğretmenler, öğretmek işinin kişisel doyum vereceğine inanmakta, öğretmenlikten daha zevkli bir meslek hayatı düşünememekte ve öğretmenliği bir ödül olarak görmektedir. Hong ve Green (2011) bir bireyin beklenen olası benliğinin, aynı alandaki korkulan olası benliği tarafından dengelenmesi durumunda, bireyin daha fazla motive olma eğiliminde olduğunu ifade etmiştir. Kim, Shin ve Hyun (2016) üniversite öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerin olası benlikleri arasındaki dengenin motivasyonlarını arttırmakta etkili olduğu sonucuna ulaşırken, depresif öğrencilerin korkulan olası benliklere daha fazla sahip oldukları ve öğrenmeye dair motivasyonlarının daha az olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Olası öğretmen benliklerinin iki alt boyutunun tümünün, dışsal motivasyondaki değişkenliğin ise %4'ünü açıkladığı, olası benliklerden yalnızca beklenen olası benliklerin, dışsal motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Buna göre aday öğretmenlerin beklenen olası benlikleri, dışsal motivasyon düzeylerinin kestirilmesinde önemli ve istatistiksel olarak anlamlı bir role sahiptir. Ruvolo ve Markus (1992) da olumlu olası benliklerin olumsuz olası benliklere göre bireyin motivasyonu ve performansı üzerinde daha etkili olduğuna dikkati çekmişlerdir.

Elde edilen bu sonuçlar ışığında eğitim fakültelerinde okumakta olan geleceğin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak ve motivasyon kaynaklarından biri olabilecek olası benliklerini diğer bir ifadeyle mesleklerinin ilk yıllarına dair pozitif görüşlerini geliştirmeye yönelik hem resmî hem de örtük programlarda onların mesleklerine daha çok değer vermelerini, olumlu tutum geliştirmelerini, özyeterlik inançlarını arttırmayı sağlayacak etkinliklerin planlanması ve uygulanması önerilebilir. Öğretme motivasyonu etkililik ve verimlilik bağlamında değerlendirildiğinde eğitim kurumları genelinde ve öğretmenler özelinde önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının öğretmeye dair motivasyonları her ne kadar orta seviyenin üzerinde tespit edilmiş olsa da öğretmen adaylarının, ileride yapacakları işin önemini ve ciddiyetini kavrayabilmeleri ve bu mesleğe dair umutlarını, memnuniyetlerini ve ilgilerini arttırabilmeleri amacıyla, kaliteli ve verimli bir hizmet öncesi eğitimden geçmeleri önemli görülmektedir. Diğer yandan,

öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarının üzerinde farklı değişkenlerin yordayıcı etkisinin inceleneceği ve farklı araştırma yöntemlerinin kullanılacağı çalışmalar yapılarak, öğretim motivasyonu kavramı farklı bağlamlarda incelenebilir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının mesleklerinin ilk yıllarındaki korkularının ve beklentilerinin şekillenmesine etki edebilecek faktörlerin incelendiği araştırmalar desenlenebilir.

Kaynakça

- Akgün, F. ve Özgür, H. (2014). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki kaygılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1206-1223.
- Argon, T. ve Cicioğlu, M. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile öğretim motivasyonları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 57, 1-23. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7108>
- Ayık, A. ve 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. ve Seçer, İ. (2015). Öğretim motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Current Research in Education*, 1(1), 33-45.
- Bak, W. (2015). Possible selves: Implications for psychotherapy. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 13(5), 650-658. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9553-2>
- Bozdam, A. (2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241>
- Byrne, B. M., and Campbell T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 30, 555-574. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0022022199030005001>
- Cameron, J. E. (1999). Social identity and the pursuit of possible selves: Implications for the psychological well-being of university students. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 3(3), 179-189. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1089-2699.3.3.179>
- Chan, Y. M. (2006). *Examining teacher hoped-for selves among pre-service, new and experienced teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Texas Tech University, USA.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., and Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48, 1034-1048. <https://doi.org/10.1002/pits.20611>
- De Jesus, S. N., and Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119-134. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x>

- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Dilmaç, O. (2010). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 24, 49-65.
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Donmuş, V., Akpınar, B. ve Eroğlu, M. (2017). Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 1-13.
- Dunkel, C. S. (2000). Possible selves as a mechanism for identity exploration. *Journal of Adolescence*, 23, 519-529. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0340>
- Dunkel, C. S., and Anthis, K. S. (2001). The role of possible selves in identity formation: A short-term longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 24, 765-776. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0433>
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *İlköğretim Online*, 16(2), 394-405. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304706>
- Fokkens-Bruinsma, M., and Canrinus, E. T. (2012). The factors influencing teaching (FIT)-choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 249-269. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700043>
- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (1993). *How to design and evaluate research in education* (2nd ed.). Singapore: McGraw-Hill.
- Frazier, L. D., Hooker, K., Johnson, P. M., and Kaus, C. R. (2000). Continuity and change in possible selves in later life: A 5-year longitudinal study. *Basic and Applied Social Psychology*, 22, 237-243. https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2203_10
- Gagne, M., Forest, J., Gilbert, M. H., Aube, C., Morin, E. and Malorni, A. (2010). The motivation at work scale: Validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 628-646. <https://doi.org/10.1177%2F0013164409355698>
- Gredler, M. (2009). *Learning and instruction: Theory into practice* (6th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Guay, F., Morin, A. J., Litalien, D., Valois, P., and Vallerand, R. J. (2015). Application of exploratory structural equation modeling to evaluate the academic motivation scale. *The Journal of Experimental Education*, 83(1), 51-82. <https://doi.org/10.1080/00220973.2013.876231>
- Güzel-Candan, D. ve Evin-Gencil, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 72-89.
- Hamman, D., Coward, F., Johnson, L., Lambert, M., Zhou, L., and Indiatsi, J. (2013). Teacher possible selves: How thinking about the future contributes to the formation of professional identity. *Self and identity*, 12(3), 307-336. <https://doi.org/10.1080/15298868.2012.671955>

- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., and Bunuan, R. (2010). Using Possible-Selves Theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349–1361.
- Hamman, D., Wang, E. and 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>
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Ekler, J. H., Emeljanovas, A., and Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of sports science & medicine*, 11(1), 123.
- Hong, J., and Greene, B. (2011). Hopes and fears for science teaching: The possible selves of preservice teachers in a science education program. *Journal of Science Teacher Education*, 22, 491-512. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9247-y>
- Hoyle, R. H., and Sherrill, M. R. (2006). Future orientation in the self- system: Possible selves, self- regulation, and behavior. *Journal of personality*, 74(6), 1673-1696. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00424.x>
- Itoi, E. (2014). *Pre-service EFL teachers' possible selves: A longitudinal study of the shifting development of professional identities* (Unpublished doctoral dissertation). Temple University, USA.
- Joo, B. K., and Lim, T. (2009). The effects of organizational learning culture, perceived job complexity, and proactive personality on organizational commitment and intrinsic motivation. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(1), 48-60. <https://doi.org/10.1177/1548051809334195>
- Kauffman, D. F., Soylu, M. Y., and Duke, B. (2011). Validation of the motivation to teach scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 279-290.
- Kim, J. G., Shin, M. Y., and Hyun, M. H. (2016). The effects of balance in possible selves on learning motivation for the depressed students. *Korean Journal of Stress Research*, 24(4), 277-284. <https://doi.org/10.17547/kjsr.2016.24.4.277>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (Second Edition). NY: Guilford Publications, Inc.
- 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.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., and Morgan, G. A. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (4th ed.). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Malik, D. S., and Mansoor, A. (2015). Pre-service teachers' intrinsic and extrinsic motivation: a longitudinal study. *The Sindh University Journal of Education-SUJE*, 44(1), 97-115.
- Malmberg, L. E., and Norrgard, S. (1999). Adolescents' ideas of normative life span development and personal future goals. *Journal of Adolescence*, 22(1), 33-47. <https://doi.org/10.1006/jado.1998.0199>
- Markus, H., and Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Markus, H., and Ruvolo, A. (1989). Possible selves: Personalized representations of goals. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 211-241). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Nuttin, J. R. (1984). *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior Dynamics*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- O'Connor, J., and Taylor, H. P. (1992). Understanding preservice and novice teachers' concerns to improve teacher recruitment and retention. *Teacher Education Quarterly*, 19(3), 19-28.
- Oyserman, D., Bybee, D., and Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of personality and social psychology*, 91(1), 188-204. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.91.1.188>
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., and Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38, 130-149. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00057-6)
- Oyserman, D., and Fryberg, S. A. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race, and national origin. In C. Dunkel and J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research, and applications* (pp. 17-39). Huntington, NY: Nova.
- Oyserman, D., Gant, L., and Ager, J. (1995). A socially contextualized model of African American identity: Possible selves and school persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1216-1232. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.69.6.1216>
- Oyserman, D., and Markus, H. R. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 112-125. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.1.112>
- Oyserman, D., and Saltz, E. (1993). Competence, delinquency, and attempts to attain possible selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 360-374. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.2.360>
- Oyserman, D., Terry, K., and Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25(3), 313-326. <https://doi.org/10.1006/jado.2002.0474>
- Özen, R., Yıldız, S. ve Yıldız, K. (2013). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6), 21-30.
- Palmer, M. E. (2006). *The relationship between levels of development and the elaboration of possible selves*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University-Commerce, USA.
- Reeve, J., Bolt, E. and Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.537>
- Robbins, S. P. and Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (Çev: İ. Erdem). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ruvolo, A. P., and Markus, H. R. (1992). Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social Cognition*, 10(1), 95-124. <https://doi.org/10.1521/soco.1992.10.1.95>
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory. In R. M. Ryan and E. L. Deci (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 4-33). Rochester: The University of Rochester Press.

- Serin, M. K, Güneş A. M.ve Değirmenci, H. (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(1), 21-34. <https://doi.org/10.30703/cije.321360>
- Shoyer, S., and Leshem, S. (2016). Students' voice: The hopes and fears of student-teacher candidates. *Cogent Education*, 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1139438>
- Spear, M., Gould, K., and Lee, B. (2000). *Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practising teachers*. Slough, UK: National Foundation for Educational Research.
- Strahan, E. J., and Wilson, A. E. (2006). Temporal comparisons, identity, and motivation: The relation between past, present, and possible future selves. In C. Dunkel and J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research, and applications* (pp. 1-15). New York: Nova Science Publishers.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th. Ed.). USA: Pearson Education, Inc.
- Tatlı-Dalioğlu, S. (2017). *Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tatlı-Dalioğlu, S. ve Adıgüzel, O. C. (2015). Öğretmen adayları olası benlikler ölçeğinin Türkçe'ye uyarılma çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 173-185. <https://doi.org/10.17755/esosder.42110>
- Tatlı-Dalioğlu, S. ve Adıgüzel, O. C. (2017). Öğretmen adaylarının olası benlikleri, öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 487-496. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.336737>
- Tittle, C. K. (2006). Assessment of teacher learning and development. In P. A. Alexander and P. H. Winne (Eds), *Handbook of educational psychology* (2nd edition) (pp.953-980). USA: Routledge.
- Watt, H. M. G., and Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *Journal of Experimental Education*, 75, 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Wurf, E., and Markus, H. (1991). Possible selves and the psychology of personal growth. In D. J. Ozer, J. M. Healy, Jr., and A. J. Stewart (Eds.), *Perspectives in personality, Vol. 3. Part A: Self and emotion; Part B: Approaches to understanding lives* (pp. 39-62). London: Jessica Kingsley Publishers

Summary

Introduction

It is aimed to fulfill the responsibilities of the employees in the work environment in the most appropriate way; hence employees are expected to demonstrate their effort by adopting and working willingly to enable them to successfully carry out their tasks. Robbins and Judge (2012) stated that the most important factor in providing this effort and desire is the motivation of employees. The high motivation of the

teachers, who have great responsibilities over the instructional process, is important for the positive results of this process. As the motivations of teachers in their fields of study affect both the quality of education and the motivations of the students. (Reeve, Bolt and Cai, 1999). Motivation is divided into two parts, internal and external, in terms of the source of the individual's action. When individuals are motivated internally towards a job, they show interest and enjoy it (Guay, Morin, Litalien, Valois and Vallerand, 2015). Individuals who have internal motivation towards teaching will be volunteer to participate in activities related to teaching, even if there is not an award at the end of the work they do (Kauffman, Yılmaz-Soylu and Duke, 2011). External motivation emphasizes to do work for reasons other than work-related interest (Deci and Ryan, 1985). Individuals with external motivation to teaching choose teaching profession for its salary, and they tend to do this profession because there are teachers in their family, in other words, they consider external influences to do their profession. In spite of this, teachers with internal teaching motivation, perform their activities without any expectation of reward, are more patient and continue to work with a personal satisfaction oriented approach (Kauffman, Yılmaz-Soylu and Duke, 2011). If internal motivation sources are considered to have a more permanent influence, it can be said that this will lead to more effective and efficient education and training activities.

Possible selves, which provide a further contribution to the professional development of the candidate teachers and present a psychological framework in the examination of their identity development (Hamman, Wang and Burley, 2013), serve as one of the sources of motivation that directs and controls the behavior of the individual (Markus and Nurius, 1986). While positive possible selves help individuals to recognize themselves for more elaborate and enthusiastic planning of their future and elaborate it with the necessary strategies, negative possible self contributes to efforts to achieve positive selves of individuals in order to avoid unwanted outcomes in the future (Chan, 2006). Possible selves not only contribute to candidate teachers' future thoughts in the early stages of the construction of professional identities but also draw a motivational and self-regulating framework that will contribute to the thoughts and behaviors of the prospective teachers to achieve their goals related to their professional identities (Hamman, Gosselin, Romano and Bunuan, 2010).

It has been thought that the examination of the possible fears and expectations of teacher candidates and their relation to teaching motivation will provide important data on teacher candidates' professional identity development process and their teaching career. In this research, it was aimed to investigate the relationship between possible teacher selves and teaching motivations because there was no related research in the literature. In this context, the sub-objectives of the current study are as follows:

1. How are the opinions of teacher candidates regarding their possible selves and their motivation for teaching?
2. Is there a statistically significant relationship between possible selves of teacher candidates and teaching motivations?
3. Are the possible selves of teacher candidates a meaningful predictor of their motivation to teach?

Method

The participants of this study, designed as a correlational research, were a total of 316 students (255 females and 61 males) studying at a state university in Ankara. The data was collected during the spring semester of 2016-2017 academic year. Teacher candidates' levels of possible selves were measured by using the 18-items and 2 sub-dimensional (expected possible selves and feared possible selves) "New Teacher Possible Selves Questionnaire" developed by Hamman, Wang and Burley (2013) and adapted into Turkish by Tatlı-Dalioğlu and Adıgüzel (2015). In order to investigate the teaching motivations of the participants the "Teaching Motivation Scale" developed by Kauffman, Soylu and Duke (2011) and adapted into Turkish by Ayık, Akdemir and Seçer (2015) was used. The scale consists of 12-items and 2 sub-dimensions (internal motivation, external motivation). The Cronbach alpha coefficients of the expected possible selves, feared possible selves and teaching motivation scales are measured respectively .92, .94 and .83 within the current study. The construct validity of the scales used within the study was tested through confirmatory factor analysis. The data set was primarily examined for linearity, homogeneity, and variances. Afterwards, the data was analyzed by conducting Pearson correlation and multiple linear regression.

Findings, Discussion and Results

The findings revealed that while the relationship between expected teacher possible selves and internal motivations of teacher candidates was moderate and the relationship between external motivations was low, there was a low level of relationship between the feared teacher possible selves and internal motivations of teacher candidates but there was no significant relationship with external motivation. It was also seen that possible selves of participants was a statistically significant predictor of their internal and external teaching motivations.

Pedagogical Implications

Through this study, it is hoped to attract the attention of the faculty members who are working in the faculty of education and those who are responsible for the determination of the curriculum of education faculty to this subject. Besides, it is aimed that, this study has promoting effect on faculty members and curriculum specialists to contribute to the increase teaching motivation by developing the expected teacher selves and by minimizing the feared possible teacher selves.

Authors' Biodata / Yazar Bilgileri

Feyza GÜN Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisidir. Eğitim yönetimi alanında Hacettepe Üniversitesi'nde doktora eğitimine devam etmektedir.

Feyza Gün is a research assistant at Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Education, Division of Educational Administration. She is continuing her doctorate education at Hacettepe University in the field of educational administration.

Tuğba TURABİK Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda bütünleşik doktora öğrencisidir ve aynı bölümde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

Tuğba Turabik is currently an integrated PhD student at Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Division of Educational Administration and working as a research assistant at the same division.