



T.C.

**PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ
DERSİNE YÖNELİK YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ
İLE AKADEMİK MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

NIHAL ÇETİN

Denizli, 2024

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ
DERSİNE YÖNELİK YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE
AKADEMİK MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Nihal ÇETİN

Danışman

Doç. Dr. Serhat SÜRAL

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Abdurrahman ŞAHİN

Üye: Doç. Dr. Serhat SÜRAL (Danışman)

Üye: Doç. Dr. Nurhak Cem DEDEBALI

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu' nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdür

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Nihal Çetin

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecim boyunca derslerimde ve araştırmanın başlangıcından sonuna kadar değerli bilgileri ve rehberliği ile bana yol gösteren, birçok düşüncemde beni destekleyen kaygılı süreçlerimi kolaylıkla yönetebilmemi sağlayan yaptığımız birçok araştırmada fikirlerimi hayata geçirmemde destek ve öncü olan akademide bana yeni bakış açıları sunan değerli danışmanım Doç. Dr. Serhat SÜRAL'a katkıları ve emeklerinden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitim sürecimde akademik katkıları, her konuda destekleri için sayın hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman ŞAHİN'e, Prof. Dr. Necla KÖKSAL'a, Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL'e, Doç. Dr. İbrahim TUNCEL'e ve veri toplama sürecimde bana destek olan tüm değerli Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki kıymetli öğretim üyelerine çok teşekkür ederim. Bu yolda tanıştığım hayat yolculuğumda bana rehberlik eden herkese çok teşekkür ederim.

Akademik koçluğu, hayal ortaklığı için süreç boyunca yanımda olan bana olan desteği ve kıymetli dostluğu için sevgili Şahsenem'e çok teşekkür ederim. Veri toplama sürecimde bana olan yardımları ve desteği için sevgili Neval'e çok teşekkür ederim. Tez sürecimde bana olan yardımları ve desteği için sevgili Bekir'e çok teşekkür ederim. Sevgili aileme ve kıymetli dostlarıma destekleri için çok teşekkür ederim. Son olarak da asla vazgeçmediği için yeniden ayağa kalkıp devam ettiği için canım kendime çok teşekkür ediyorum. Tezimi canım dedem Yunus Çetin'e ithaf ediyorum.

NİHAL ÇETİN

ÖZET

Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri Dersine Yönelik Yaratıcı Kişilik Özellikleri İle Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ÇETİN, Nihal

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Serhat SÜRAL

Ocak 2024, 101 sayfa

Öğrencilerin bilgiyi yapılandırma süreçlerinde öğrenme ortamlarında kullanılan materyallerin önemi büyüktür. Öğretmenlerin derslerinde bireysel farklılıkları da dikkate alarak geliştirdikleri materyallerin çeşitli olması öğrencinin öğrenme süreçlerinde önemlidir. Yaratıcı ve çeşitli materyaller geliştirmesi beklenen öğretmenlerin lisans eğitimlerinde eğitim fakültesinde verilen öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden olan Öğretim teknolojileri dersi yer almaktadırlar. Bu ders ile materyal geliştirebilme yeterlilikleri kazanmaları beklenilmektedir. Aynı zamanda yaratıcı materyaller geliştirmesi beklenen öğretmen adayının bu derste akademik motivasyonu ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkisinin tespit edilmesi önemlidir. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersine yönelik yaratıcı kişilik özellikleri ile akademik motivasyonları arasında arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Örneklem yöntemi olarak oransız eleman örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma için farklı bölümlerde okuyan öğretim teknolojileri dersi almış veya almakta olan ikinci, üçüncü, dördüncü sınıf olan toplam 470 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği ve akademik motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için sonuçlara göre değişkenler ve ölçekler arasındaki ilişki incelenirken parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; Öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri ortalamadan üstünde yüksek düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Akademik motivasyon düzeyleri ise yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Belirlenen değişkenler ile incelendiğinde bazı farklılıkların olduğu bazılarında ise farklılık olmadığı sonuçları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ve akademik motivasyonları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar alan yazın ile tartışılıp önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretim teknolojileri, akademik motivasyon, yaratıcı kişilik özellikleri, öğretim materyali

ABSTRACT

Investigation of the Relationship Between Creative Personality Traits and Academic Motivation of Teacher Candidates for Instructional Technologies Course

ÇETIN, Nihal

Master Thesis, Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences Curriculum and Instruction

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Serhat SURAL

January 2024, 101 pages

The materials used in learning environments are of great importance in students' processes of constructing knowledge. The variety of materials that teachers develop in their lessons by taking individual differences into account is important in the learning processes of students. Teachers who are expected to develop creative and diverse materials take the Instructional Technologies course, which is one of the teaching professional knowledge courses given in the Faculty of Education, during their undergraduate education. With this course, they are expected to gain competencies to develop materials. At the same time, it is important to determine the relationship between the academic motivation of prospective teachers who are expected to develop creative materials in this course and their creative personality traits. The aim of this study is to examine the relationship between pre-service teachers' creative personality traits and their academic motivation towards instructional technology course. This research was designed in the relational survey model, which is one of the quantitative research methods. Disproportionate element sampling method was used as sampling method. For this research, a total of 470 pre-service teachers in the second, third and fourth graders who have taken or are taking instructional technology courses in different departments were reached. Personal information form, creative personality traits scale and academic motivation scale were used as data collection tools. Since the data were not normally distributed, nonparametric tests were applied to examine the relationship between variables and scales according to the results. According to the findings obtained, it was concluded that the levels of creative personality traits of pre-service teachers were at a high level above the average according to the findings obtained. Academic motivation levels were found to be high. When analyzed with the determined variables, it was found that there were some differences and there were no differences in some of them. It was revealed that there was a positive and low level significant relationship between creative personality traits and academic motivation of pre-service teachers. The results were discussed with the literature and suggestions were made.

Keywords: Instructional technologies, academic motivation, creative personality traits, instructional material

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.1.1 Problem Cümlesi	4
1.1.2 Alt Problemler	4
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5 Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	7
2.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşım	7
2.1.2. Teknoloji.....	10
2.1.3. Eğitim Teknolojisi	11
2.1.4. Öğretim Teknolojisi.....	11
2.1.5. Öğretmen Yetiştirme Programında Verilen Öğretim Teknolojileri Dersi	13
2.1.6. Öğretim Materyali Kavramı	13
2.1.7. Öğretimde Kullanılan Materyal Türleri.....	14
2.1.8. Öğretim Materyali Kullanmanın Öğrenme-Öğretme Sürecine Katkısı.....	16
2.1.9. Yaratıcılık	18
2.1.10. Yaratıcı Düşünme	18
2.1.11. Yaratıcılığın Aşamaları.....	19
2.1.12. Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler	20
2.1.13. Yaratıcı Kişilik Özellikleri.....	21
2.1.14. Motivasyon	22
2.1.15. Motivasyon Türleri	23

2.1.16. Motivasyon Kuramları.....	24
2.1.17. Akademik Motivasyon.....	25
2.2.İlgili Araştırmalar	26
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	26
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	36
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	41
3.1.Araştırma Modeli	41
3.2 Evren ve Örneklem	41
3.3 Veri Toplama Araçları	44
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	44
3.3.2. Akademik Motivasyon Ölçeği.....	45
3.3.3. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği.....	45
3.4. Veri Toplama Süreci.....	46
3.5. Verilerin Analizi	46
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	48
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	48
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	49
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	55
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	57
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	65
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	70
5.1. Tartışma ve Sonuç	70
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	70
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	70
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	73
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	74
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	77
5.2. Öneriler	78
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	78
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	78
KAYNAKÇA	79
EKLER	92
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	92
Ek 2. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	94
Ek 3. Akademik Motivasyon Ölçeği.....	95

Ek 4. İzinler	98
ÖZGEÇMİŞ	101

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2. 1. Akademik Motivasyon Değişkeninin Farklı Değişkenler İle İlgili Yapıldığı Araştırmalar.....	29
Tablo 2. 2. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Değişkeninin Farklı Değişkenler İle Yapıldığı Araştırmalar.....	33
Tablo 3. 1. Örneklemen Belirlenen Değişkenlere Göre Dağılımı	42
Tablo 3. 2. Veri Toplama Araçları Ve Alt Boyutları.....	44
Tablo 3. 3. Ölçeklerin Güvenirliliklerine İlişkin Cronbach's Alpha Sonuçları.....	46
Tablo 3. 4. Değişkenlere Ait İçin Kolmogorov Smirnov Testi Normallik Sonuçları	47
Tablo 4. 1. Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeyleri.....	48
Tablo 4. 2. Öğretmen Adaylarının YKÖ Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	49
Tablo 4. 3. Öğretmen Adaylarının YKÖ Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	50
Tablo 4. 4. Öğretmen Adaylarının YKÖ Alt Boyutlarının Derste Materyal Hazırlanması Durumları Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4. 5. Öğretmen Adaylarının YKÖ Alt Boyutlarının Materyal Türü Durumları Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4. 6. Öğretmen Adaylarının YKÖ Alt Boyutlarının Materyalin Yaratıcı Olma Özelliği Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	52
Tablo 4. 7. Öğretmen Adaylarının YKÖ Alt Boyutlarının Dersin Gerekliliği Ve İşe Vurukluğu Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4. 8. Öğretmen Adaylarının YKÖ Alt Boyutlarının Öğrenme Çıktısı Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	54
Tablo 4. 9. Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeyleri	56
Tablo 4. 10. Öğretmen Adaylarının AKM Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4. 11. Öğretmen Adaylarının AKM Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	58
Tablo 4. 12. Öğretmen Adaylarının AKM Alt Boyutlarının Derste Materyal Hazırlanması Durumları Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	59

Tablo 4. 13. Öğretmen Adaylarının AKM Alt Boyutlarının Materyal Türü Durumları Değişkenine Göre Mann- Whitneyy U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4. 14. Öğretmen Adaylarının AKM Alt Boyutlarının Materyalin Yaratıcı Olma Özelliği Durumlarına Göre Mann- Whitneyy U Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4. 15. Öğretmen Adaylarının AKM Alt Boyutlarının Dersin Gerekliliği Ve İşe Vurukluğu Durumlarına Göre Mann- Whitneyy U Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4. 16. Öğretmen Adaylarının AKM Alt Boyutlarının Öğrenme Çıktısı Durumlarına Göre Göre Mann- Whitneyy U Testi Sonuçları	65
Tablo 4. 17. Yaratıcı Kişilik Özellikleri alt boyutları ile Akademik Motivasyon Alt boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman-Brown Korelasyon Testi Sonuçları	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 2. 1</i> Eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi ilişkisi... ..	12
<i>Şekil 2. 2</i> Yaratıcılığın aşamaları	19
<i>Şekil 2. 3</i> Motivasyon Türleri	23
<i>Şekil 3. 1</i> Araştırma modelinin somut ifadesi	41
<i>Şekil 3. 2</i> Örneklem hesaplama formülü	42

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, önem, sınırlılıklar başlıklarına yer verilmiştir. İlk olarak problem durumundan bahsedilecektir.

1.1 Problem Durumu

21.yy.'da öğretim-öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştiren temel bir pedagojik yaklaşım olarak dikkat çeken yapılandırmacı yaklaşım, öğrenenin bilgiyi öğrenme faaliyeti içinde kendi yapılandırıp inşa ettiği bir durumu ifade eder. Şimşek'e (2004) göre, yapılandırmacılığın öğrenme olgusunun nasıl ortaya çıktığına dair bir teori olarak kabul edilmesi, bu yaklaşımın ontolojik ve epistemolojik bir felsefi temele ait olduğunu gösterir. Bu anlayış bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, her bir öğrencinin farklı öğrenme tarzlarına sahip olduğu gerçeği, yapılandırmacı yaklaşımın esasını oluşturmaktadır.

21.yy'da sınıflar, farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerle dolup taşmaktadır. Bu durum, eğitimcilerin, öğrencilere daha etkili bir şekilde ulaşabilmek ve öğrenme deneyimlerini iyileştirebilmek için çeşitli öğretim materyallerini kullanma ihtiyacını gündeme getirmektedir. Çünkü; Akkoyunlu'ya (2002) göre ders materyalleri öğrenciyi güdülemesinin yanında ders çalışmaya aktif katılım sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin sınıf içindeki başarılarını artırmak ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak adına, çeşitli öğretim materyallerinin kullanımı büyük bir önem arz etmektedir. Fakat derste kullanılan materyallerin niteliği ve çeşitliliği konusundaki eksiklikler, öğrenciler arasında eğitimdeki eşitsizlikleri derinleştirebilmektedir. Bu durumun sebepleri olarak malzeme yetersizlikleri, öğretmenin materyal hazırlama yeterlilikleri gibi faktörler ile karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu materyal geliştirebilme yetenekleri, bu durumda büyük öneme sahiptir.

Öğretmen adayları, mesleki kariyerlerinde kullanabilecekleri gerekli donanım, yetkinlik ve tutumu elde edebilmek için eğitim fakültelerinde alanlarıyla ilgili çeşitli derslere katılmaktadırlar. Bu dersler, öğrencilerin kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili bilgi ve beceri kazanmalarının yanı sıra öğretmenlik mesleğine yönelik akademik motivasyonlarını artırmalarına, pozitif bir yaklaşım edinmelerine ve öğretmenlik mesleğinin ihtiyaç duyduğu yaratıcılık becerilerini kazanmalarına destek olmaktadır. Öğretim teknolojileri dersi de bu görevi üstlenen önemli derslerden biridir.

Karataş ve Yapıcı (2006), öğretim teknolojileri dersinin önemine dair ifadesinde, bu dersin temel amacının, her türlü koşulda etkili öğrenmeyi destekleyecek materyalleri oluşturma ve bu materyalleri etkin bir biçimde kullanma becerisini kazandırmak olduğunu vurgulamışlardır. Çünkü derste materyal kullanımı, öğrencinin birçok duyu organına hitap etmesini ve kalıcı öğrenmeyi sağlamakta önemli bir durum olduğunu göstermektedir. Derste kullanılacak olan materyallerin tasarımı ve yaratıcı özelliğinin olması dersin verimli işlenmesinde ve öğrencinin dikkatini çekmesinde önemli olmaktadır. Meslek hayatlarından önce bu dersi alan öğretmenler, almayan öğretmenlere nazaran daha çeşitli materyaller geliştirdikleri ve araç gereçleri daha iyi kullandıkları görülmüştür (Korkmaz, 2018).

Öğretmen adayları eğitim yıllarında yaratıcı materyal geliştirebilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Çünkü artan ihtiyaçlar ve rekabet ortamı ile bireyler karşılaştıkları problemlere farklı çözüm yolları bulabilmeleri ve farklı bakış açıları geliştirebilmeleri gerekmektedir. Fakat meslek hayatlarında öğretmenler dersleri için hazır materyaller ve hali hazırda bilinen, yaratıcı olmayan ve bireysel farklılıkları temele almayan materyalleri kullanmaktadırlar. Bu materyaller kavram haritaları ve kısa filmler olarak yer almaktadır (Korkmaz, 2018). Öğretmen adaylarının farklı materyaller geliştirmesine katkı sağlayan faktör, yaratıcılık özellikleridir (Davaslıgil, 1991). Yaratıcı materyaller geliştiren öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkate alarak verimli ders ortamları yaratabilmektedir. Yaratıcı materyaller tasarlarırken, tasarım ilkelerini dikkate almak önemlidir (Yanpar-Yelken, 2011). Yaratıcı materyaller tasarlayan öğretmen adayları meslek hayatlarında öğrencilere hitap edebilecek ve onların kalıcı öğrenmelerine katkı sağlayabilecektir. Yaratıcı ürün ortaya koyan kişiler diğer bireylere göre birbirlerinden ayrılmaktadır. Yaratıcı ürün ortaya koyan kişiler belirli niteliklere sahiptir. Sungur (1992) yaratıcı kişilerde olan bu özellikleri sınırlı sayıda dostu olan, diğer kişilere göre farklı bir davranış sergileyen, girişimci ve insanlarla daha az ilişki kurmayı tercih eden, baskı altında kolaylıkla organize olabilen, adaletli davranan bireyler olarak ifade etmektedir. Bu kişilik yapısının oluşmasında yaşadığı toplum ve kültürün de etkili olduğunu birey, yaşamını değiştirme sürecinde yaratıcı düşünme biçimini sergilerken aynı zamanda çevresindeki değişimlere adaptasyon sağlayarak daha yenilikçi bir düşünce sürecine yönlendirilebilir. Yaratıcılık ve motivasyon arasında önemli bir bağlantı vardır. Bugün bir topluluk, çalışanlarının yaratıcılıkları sayesinde kurumun büyümesine, gelişmesine çeşitli çözüm yolları bulabilmesine olanak sağlamaktadır. Yeni fikirleri ve düşünceleri ile yaratıcı ürünler ortaya koymaktadır. Böylelikle rekabet gücü olumlu yönde

artmaktadır (Akgündüz, 2013). Bu durumu sağlayan yaratıcı bireylerin bu görev için istekli olmaları ve güdülenmeleri gerekmektedir. Yaratıcı kişilerin nasıl güdülendiklerinin bilinmesi yaratıcı fikirlerin arttırmak için bazı koşullar sağlanabilmesi önemlidir. Öğretmen adaylarının da öğretim teknolojileri derslerinde yaratıcı kişilik özellikleri göz önünde bulundurularak yaratıcı materyaller hazırlamaları teşvik edilmeleri gerekmektedir. Bunun için öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının ne düzeyde olduğu önem arz etmektedir. Amabile (1997) yaratıcılığın üç boyuttan oluştuğu ve bunların; alan bilgisi (uzmanlık), yaratıcı düşünce ve motivasyon (içsel motivasyon) olduğunu ve bütün olduklarını bir boyutun eksikliğinde yaratıcılığın ortaya çıkmasının zor olduğundan bahseder. Bu üç boyutun içinde en önemli olanın motivasyon olduğunu ve yaratıcılığın açığa çıkmasında önemli olduğunu söylemektedir (Amabile,1997).

Yaratıcılık ve motivasyon arasındaki ilişki birbirleri için en önemli boyutlardır. Yaratıcı bireylerin en çok içsel motivasyondan etkilendiği görülmektedir (Rıza, 1999). Bu durumu destekleyen birçok çalışmanın da literatürde yer aldığı görülmektedir. Bireysel farkındalık ve içsel motivasyon yaratıcılık için önemlidir (Burleson, 2005). Amabile (2005) yılında yaptığı bir çalışmada negatif ve pozitif duygulanımların yaratıcılık üzerinde etkisi olduğunu vurgulamaktadır (akt. Amabile, Barsade, Mueller ve Staw, 2005). İçsel motivasyonun yaratıcılık üzerindeki önemli etkisi olduğunun yanında dışsal motivasyonun da önemli olduğunu vurgulayan çalışmalarda mevcuttur. Bu çalışmalardan biri Eisenberger ve Rhoades (2001) tarafından yapılan bir çalışma, dışsal motivasyonları için verilen ödüllerin bireylerin yaratıcılıklarını olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun aksine bireyde oluşabilecek motivasyonsuzluk onu yaratıcılığını olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Başarılı bireyler, kendilerini etkili bir biçimde motive edebilme yeteneğine sahiptirler. Elinden gelenin en iyisini yapma kabiliyetine sahip olmaları, başarılarını artıran önemli bir faktördür. Tersine, bireyin kendisini motive edebileceği bir perspektifi olmadığında, elinden geleni yapma konusundaki motivasyonu zayıflayabilir (Helmstetter, 1998). Akademik motivasyonunda derste materyal hazırlamakta yaratıcılığı da etkileyeceğinden söylenebilmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının akademik motivasyonları birçok faktöre göre değişebilmekte ve akademik başarılarını etkileyebilmektedir. Bahsedildiği üzere motivasyon akademik başarı için önemli bir faktördür. Motivasyon, bireylerin üstlendikleri görevlerde başarıya ulaşmalarını sağlayan önemli bir etken olarak kabul edilmektedir (Mahato ve Barman, 2019).

Akademik motivasyona sahip olmayan bireyler bir duruma karşı isteksiz olurlarken yaratıcı bir materyal geliştirmeleri beklenemeyebilir. Bundan dolayı öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri incelenirken akademik motivasyonları ile arasındaki ilişkinin belirlenmesi önemlidir. Bu araştırma ile öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersine yönelik yaratıcı kişilik özellikleri ile akademik motivasyonları arasında arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

1.1.1 Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersine yönelik yaratıcı kişilik özellikleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

1.1.2 Alt Problemler

- 1) Öğretim teknolojileri dersini alan öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri (YKÖ) ne düzeydedir?
- 2) Cinsiyet, sınıf düzeyi, derste materyal hazırlanması, materyal türü, materyalin yaratıcı olma özelliği, dersin gerekliliği ve işe vurukluğu, öğrenme çıktısı değişkenlerin öğretim teknolojileri dersi alan öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
- 3) Öğretim teknolojileri dersini alan öğretmen adaylarının akademik motivasyonları (AKM) ne düzeydedir?
- 4) Cinsiyet, sınıf düzeyi, derste materyal hazırlanması, materyal türü, materyalin yaratıcı olma özelliği, dersin gerekliliği ve işe vurukluğu, öğrenme çıktısı değişkenlerin öğretim teknolojileri dersi alan öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
- 5) Öğretim teknolojileri dersini alan öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersine yönelik yaratıcı kişilik özellikleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

1.2 Araştırmanın Amacı

Eğitim fakültelerinde ders olarak verilen *Öğretim teknolojileri* dersinin amaçlarından biri özgün materyal tasarlamaktır; zira öğretmen adayları, meslek hayatları boyunca mezun oldukları disiplin içinde uygun materyalleri geliştirmek ve kullanmak mecburiyetindedirler. Öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencilere dikkat çekici, birden çok duyu organına hitap edebilen materyaller tasarlamaları gerekmektedir. Bu materyallerin tasarlanabilmesi için öğretmen yetiştirme sürecinde yeterli özveriye ve çabayı göstermesi beklenmektedir. Öğretmen adayının yaratıcı materyal geliştirebilmesi

için dersin gerekliliklerine, ihtiyaçlarına, oluşabilecek problem durumlarına farklı çözüm yolları bulabilen, meraklı ve yaratıcı bir kişilik olmaları amaçlanmaktadır. Bu yaratıcı bireylerin materyalleri tasarlayabilmelerindeki motivasyon kavramı dikkat çekmektedir. Motivasyon kavramı yaratıcı kişilerde bulunan özel bir kişisel özelliktir. Yaratıcı kişiler konuya bakmaksızın giriştikleri her işte kolayca güdülenerek başarıya ulaşırlar (Alder, 2004, s.150). Yaratıcı kişiler için motivasyonun vazgeçilmez bir güç olduğu görülmektedir. Öğretmen adayının kendini yeterli hissedebilmesi ve bu durumda yaratıcı materyaller geliştirilebilmesinde akademik motivasyonları ile ilişkisinin incelenmesi gerekmektedir. Bu araştırma ile öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersine yönelik yaratıcı kişilik özellikleri ile akademik motivasyonları arasında arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşması ve bilgiyi yapılandırması beklenmektedir. Bu anlayışın dayandığı felsefeler ile de bilgiye ulaşırken *nasıl* sorusunun bilginin inşasında önem arz etmektedir. Öğrencinin bilgiye ulaşmasında kolaylık sağlayan materyaller her öğrenciye hitap etmesi yönünden önemlidir. Bireysel farklılıkları dikkate alarak tasarlanan materyaller her öğrencinin verimli ve eğlenceli bir öğrenme süreci geçirmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu materyallerin tasarlanmasında öğretmene büyük bir sorumluluk düşmektedir. Çünkü; öğretmen adaylarının meslek hayatlarında kullanacakları materyaller, öğrencinin kalıcı öğrenmelerinde önem arz etmektedir. Demirel (2002), öğretim materyallerine yer verilen derslerde hedeflenen konunun daha kolay anlaşıldığı ve öğrencinin daha çok güdülenmesine olanak verdiğini söylemektedir. Öğretmenlerin materyal hazırlama sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alması gerekmektedir. Birbirini tekrar eden ders materyalleri, öğrenciye uygun olmayan materyaller verimli bir öğretim ortamı sağlamayacaktır. Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmuş her konu farklı öğrencilerin farklı öğrenme ortamlarında bulunmalarını sağlamak ve materyalleri de farklılaştırmak önemlidir (Sarıtaş, 2007). Materyal hazırlamada yaratıcı materyallerin hazırlanması hem güncel hem de öğrencilerin ihtiyaçlarını ve dikkatini sağlayabilecek şekilde olması ders için istenen çıktının elde edilmesinde önemlidir. Çünkü günümüzde artan rekabet ortamı için yaratıcı materyallerin geliştirilmesi teşvik edilmesi gerekmektedir (Akgündüz, 2013). Bu durumda meslek öncesinde üniversitede Öğretmenlik meslek bilgisi (OMB) derslerinden biri olan öğretim teknolojileri dersi, öğretmen adaylarının materyal geliştirmesine olanak

vermektedir. Bu materyaller teknoloji tabanlı veya üç boyutlu şeklinde olduğu gibi öğretmenin dersinde kullanabileceği herhangi yardımcı bir eğitim aracında olabilir. Öğretim teknolojileri dersinde bu materyallerin tasarlanmasında öğretmen adayının gerekli olan akademik motivasyona ve yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olması önemlidir.

Bu çalışma ile eğitim alan öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersine ilişkin yaratıcı kişilik özellikleri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili alan yazında bu konuyu farklı açılardan ele alan araştırmalar yer almaktadır fakat bu araştırmaya öncü olabilecek araştırmanın eksikliği görülmektedir. Araştırmalarda kullanılan değişkenlerin daha önce yapılan araştırmalarda nadir kullanıldığı ve bazı değişkenlerin hiç kullanılmadığı görülmektedir. Bu değişkenlerin hepsinin ortak bir araştırmada kullanılmadığı farklı araştırmalarda ayrı ayrı kullanıldığını görmekle birlikte akademik motivasyon ile yaratıcı kişilik özellikleri değişkenleri öğretim teknolojileri dersi bazında çalışmanın olmadığı ve bu araştırma ile alan yazındaki bu eksikliği gidermek için literatüre katkı sağlayacağı için önemli olduğu ve benzer alanlarda çalışma yapacak olan araştırmacılar için öncü niteliğinde olması yönünden önemlidir. Konu alanında çalışan program geliştirme uzmanlarına, öğretim üyelerine bilgi vermesi yönünden yarar sağlaması beklenmektedir. Yaratıcı materyal geliştirme süreçlerinde yardımcı olması beklenen öğretmen adayları için önemlidir. Bu araştırma yaratıcı materyaller geliştiren öğretmenlerin birçok öğrencinin öğrenme alanına olumlu etki edeceği için de önemlidir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılının güz döneminde batı ilinin merkezindeki bir üniversitedeki öğretmen adaylarının ölçeğe verecekleri cevaplar ile sınırlıdır. Araştırma veri toplama aracından elde edilecek bilgiler ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Yaratıcı Kişilik: Yaratıcı kişilik, bireyin karakteristik özelliklerini, özgün düşünce süreçlerini, problem çözme yeteneklerini ve çeşitli disiplinlerde ortaya koyduğu eserleri içeren bir bütünlüğü ifade eder (Üstündağ, 2021).

Akademik Motivasyon: Akademik motivasyon, bireyin öğrenme süreçlerine aktif katılımını, çabalarını etkili bir şekilde yönlendirmesini ve öğrenme hedeflerine ulaşma arzusunu belirleyen içsel ve dışsal etmenlerin bir bütünü temsil eder (Wentzel ve Wigfield, 2009).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kavramsal/kuramsal çerçeve ve ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir. Daha önceden yapılmış benzer araştırmalardan yararlanarak ilgili araştırmalar incelenmiş ve bu araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar sentezlenmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın kuramsal çerçevesi hazırlanırken araştırmada öne çıkan kavramlardan yola çıkılmıştır.

2.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacılık kelimesi, İngilizce “constructivism” anlamına gelmektedir (Demirel, 2001). Yapılandırmacılık, elde edilen güncel bilgilerin öğrencinin önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri ile birleştirmeyi ifade eden öğrenme kuramıdır. Öğrenciler yeni öğrenmeleri sorgulamadan saf haliyle kabul etmezler. Önceki öğrenme öğretme süreçleri, tek bir kaynak olan öğretmenden edinilen bilgiler ile gerçekleşmekteydi. Bilgiyi almak ile bilgiyi biçimlendirmek aynı duruma gelmemektedir. Öğrenciler yeni bilgiler edindiklerinde belli kurallar ile öğrenmeleri gerçekleşmektedir. Öğrenciler bu edinilen bilgileri öğrenmede yeni yöntemler kullanabilmektedirler (Brooks ve Brooks, 1999). Bilgilerin yapılandırılması, herhangi bir müdahale olmadan ve bireyin de farkında olmadığı durumlarda gerçekleşmektedir (Sabancı, 2008). Yapılandırmacı yaklaşımda amaç; edinilen bilgi üzerinde tartışabilen, sorgulayabilen, eleştirel yaklaşarak bilgiyi yapılandırabilen, yeni ve çeşitli çözüm yolları geliştirebilen öğrenenler yetiştirmektedir (Özdemir ve Kıroğlu, 2011).

Öğrenme-öğretme sürecinde amaç öğretim ilkelerini kullanarak daha verimli ve kalıcı öğrenme sağlanmaktadır. Öğretim, belirlenen programa göre plan, uygulama ve değerlendirme bölümlerinden oluşan; amacı bireyin verimli öğrenmesini sağlayan etkinlikler olarak ifade edilmektedir (Taşpınar, 2020). Başlıca öğretim ilkeleri yaşamsallık, somuttan soyuta, açıklık ve öğrenciye göreliliktir. Yaşamsallık kavramı, hayata yakınlık ve yaşama dönüklük gibi anlamlara gelmektedir. Birey sosyal bir varlık olduğu için hayattan ve yaşamdan ayrı olması düşünülmemektedir. Eğitim sistemi de bireylere, gerçeklik ve hayata yakınlığa bir bağlantı sağlamaktadır. Okuldaki öğretme-öğrenme etkinlikleri öğrenenlerin hayatıyla bağlantılı olacak şekilde düzenlenmektedir (Ergün ve Özdaş, 1997). Somuttan soyuta; çocuklar erken yaşlardan itibaren dokunarak öğrenirler. Bir olay ne kadar somut ise çocukların öğrenmesi o kadar iyi olmaktadır. Birey somut olarak algıladığı

durumları soyuta göre daha iyi öğrenmektedir. Bu nedenle öğrencilere dokunabileceği somut etkinliklere maruz bırakmak kalıcı öğrenmelerini sağlamak için önemli olmaktadır. Yaş grubu küçüldükçe “somuttan soyuta” ilkesi daha önemli hale gelmektedir. Özellikle ilkokul kademesinde somuttan soyuta ilkesi yoğun kullanılmaktadır. Soyut konular öğrenciye aktarılırken somut nesnelere veya konulardan faydalanmak öğrenme için önemli olmaktadır (Ergün ve Özdaş, 1997).

Öğrenme ve öğretme sürecinde açıklık, kullanılan yöntem ve tekniklerin birden fazla duyu organına hitap etmesiyle sağlanmaktadır. Dolayısıyla açıklık arttıkça öğrenme de aynı oranda artacaktır (Ergün ve Özdaş, 1997). Aynı şekilde öğrencinin bildiği durumlar üzerinden verilen örnekler ve öğrencinin seviyesine göre kullanılan kelimeler açıklık ilkesini kapsamaktadır. Bu ilkenin uygulanmasında öğretmenlerin, öğrencilerin anlayabileceği kelime ve cümleler kullanmaları gerekmektedir. Açıklık ilkesi ders kitaplarının hazırlanmasında da kullanılmaktadır (Çağlayantaş, 2008). Öğrencilerin görme ve işitme duyularına hitap edecek etkinlikler yer almaktadır. Öğrencilerin daha iyi anlayabilmesi için somut etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için resim, şekil ve benzer unsurların kullanılması önemlidir (Ergün ve Özdaş; Akt. Küçükahmet, 2017).

Öğrenciye görelilik, öğrencileri bir yetişkin olarak görmekten çok bireysel farklılıkları olan bireyler olarak görmeyi ifade eder (Ergün ve Özdaş, 1997). Öğretimin şekli ve yöntemini, öğrencinin bireysel farklılıkları belirlemektedir (Çağlayantaş, 2008). Başka bir ifade ile her öğrencinin kendi öğrenme hızını ve kabiliyetinin tanınması, kaliteli bir öğrenme deneyimini sağlamak için önemli olmaktadır (Küçükahmet, 2017). Bundan dolayı her öğrencinin bireysel farklılıkları sürece dahil edilerek daha verimli öğrenme gerçekleşmektedir.

Bireysel farklılıklar, yapılandırmacı yaklaşımda önem arz etmektedir. Her öğrencinin öğrenmesi farklıdır. Öğretme- öğrenme sürecinin bu farklılıkları dikkate alınarak planlanması önemlidir. Öğrencilerin neye yatkın olduğunu belirlemek için bireysel farklılıkları göz önüne alınarak ders materyalleri geliştirmek kalıcı öğrenmelerine katkı sağlayacaktır. Bu durumun aksine bu farklılıkların dikkate alınmadan yapılan derslerde verim sağlanamadığı düşünülmektedir. Bireysel farklılıkları dikkate alınarak geliştirilen materyalleri derslerde kullanmak, öğrencinin eğitim- öğretim ortamındaki başarısını yükseltmektedir (Aktepe, 2005). Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımda bireysel

farklılıkları dikkate alarak yapılan eğitim öğretim ortamı dersin verimliliği için önemli olmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın dayandığı felsefe görüşünde öğrencinin merkezde olup bilgiye kendisinin ulaşması beklenmektedir. Dayandığı felsefi temeller ontolojik ve epistemolojik olarak belirtilmektedir. Eğitim sistemindeki yeni reformlar belli bir felsefeye göre düzenlenmektedir (Dewey,1996). Aydın'a (2006) göre, felsefi yapı olarak bakıldığında yapılandırmacılık, epistemolojik ve ontolojik kavramlara dikkat çekmektedir. Teorik temeli, öğretimle sınırlı olmayan bir yaklaşım olan yapılandırmacılık, aslen bilgi, öğrenme ve bilgi doğasına odaklanan bir kavram olarak gelişmiştir. Başlangıçta, bilginin öğrenme süreçleriyle ilgili bir teori olarak değerlendirilirken, sonraları odak noktası, öğrenenin bilgiyi nasıl yapılandığına dair farklı bir perspektife kaymıştır (Brooks ve Brooks, 1999; Demirel, 2012). Taşpınar'ın (2010) ifadesine göre, yapılandırmacı öğrenme teorisi, öğrenme olgusunun nasıl meydana geldiği sorusuna odaklanan bir kuramdır. Bu teori, insanların öğrenme süreçlerini anlama amacı güder. Şimşek'e (2004) göre, yapılandırmacılığın öğrenme olgusunun nasıl ortaya çıktığına dair bir teori olarak kabul edilmesi, bu yaklaşımın ontolojik ve epistemolojik bir temele ait olduğunu gösterir. Eğitim felsefeleri, etkili ve verimli öğretim süreçlerini elde edebilmek için temelini attıkları öğretim teorileriyle bütünleşmeleri gereken bir zemini oluşturur. Bu entegrasyonun başarılı olabilmesi için ilgili eğitim felsefelerinin ve dayandığı felsefi yaklaşımların temel prensipleri açıkça ortaya konulmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım birçok ülkede uygulanmaktadır. Bukova ve Alkan'ın (2005) belirttiğine göre, son yıllarda, gelişmiş ülkelerde ABD, İngiltere, Almanya, Kanada, Finlandiya ve Singapur gibi ülkelerde yapılandırmacılık odaklı eğitim reformlarının uygulandığı gözlemlenmektedir. 2000'li yılların ilk çeyreğine gelindiğinde eğitim anlayışının yapılandırmacılığa yönelik olduğu izlenimi edinilmektedir. DeLashmutt ve Braund'un (1996) değerlendirmesine göre, 2000'li yılların ilk çeyreğine gelindiğinde öğrenme teorisi açısından öne çıkan yaklaşım yapılandırmacılıktır. Yapılandırmacılığın, birey merkezli öznel öğrenme anlayışı, öğrenciyi eğitim sürecinin odağında konumlandırır. Postmodernizmde eğitim sadece ülkelerin gelişiminin yanı sıra bireylerinde gelişiminde en etkili araç olarak sunulmaktadır (Özden, 1999). Eğitimde öğrenci odaklılık, kıyaslanan ülkeler arasında Kore'nin eğitim reformunda "toplum kavramının bireyselliğe dönüşmesi" (Revised 7th. National Curriculum, 2004; Han, 2004)

biçiminde ifade edilmiştir. Öğrenci odaklılık, Japon eğitim reformunda "öğrenenin motivasyon ve başarısını artırma" (Wong, 2007), Avustralya'da ise "öğrencinin tüm becerilerini geliştirmek" Danimarka'da ise öğrencilerin yetenek ve ilgilerine göre eğitim sunmak biçiminde yer bulmuştur. Bu örneklerden hareketle, belirtilen ülkelerin eğitim reformlarında yapılandırmacılık ve öğrenci odaklılığın temel dayanaklar arasında olduğu sonucu çıkmaktadır.

Japon eğitim reformunda temel hedeflerden biri olarak kabul edilen esneklik, reform sürecinde "esnek ve yaratıcı insan gereksinimlerini tamamlamak" olarak ifade edilmiştir (Ellington, 2001). Benzer biçimde, Finlandiya eğitim reformu da öğrenci çeşitliliğini ve esnekliğini temel alır. Sürekli evrim halinde olan Fin eğitim reformu, yönetim açısından da esnekliği artırmak amacıyla 1980'lerden itibaren okulların ve eğitim bölgelerinin daha bağımsız hale gelmesi yönünde adımlar atmıştır (Frassinelli, 2006).

Gelişmiş ülkelerde birçok çeşitli tekniklerle uygulanan yapılandırmacı yaklaşımdaki temel ortak nokta, bireyin bilgiyi kendisinin yapılandırma sürecinin olması durumudur. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine ve aktif katılımlarına olanak tanıyan bir kavramda teknolojidir yapılandırmacı pedagojinin temel prensiplerini desteklerken öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirmektedir.

2.1.2. Teknoloji

Tarih boyunca insanoğlu, ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli çözüm yolları aramışlardır. Bunun için çeşitli araçlar ve yöntemler geliştirmişlerdir (Günay ve Arıdur, 2001). Teknoloji, insanların hayatını kolaylaştıran işlerini kısa sürede çözüme ulaşmasına olanak sağlayan uygulamadır.

Teknolojinin eğitimde kullanılması öğretmenlere kolaylık sağlamakla beraber kısa sürede materyal ihtiyacını da karşılamaktadır. Aynı zamanda araç olarak kullanılan teknoloji eğitimde verimlilik sağlamaktadır (Kaya, 2006). Teknolojinin hızla ilerlemesi, hali hazırda kullandığımız teknolojilerin de ömrünün kısa olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla eğitimde kullanılan teknolojilerin yeni ve güncel olması gerekmektedir. Bilimsel çalışmalara yardımcı bir araç görevi üstlenen teknoloji yeni buluşlara ve bilimsel bilgilerin ortaya çıkmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bilimsel bilgilerin ortaya çıkmasında araç olarak kullanılan teknolojiyi eğitimde de kullanmak önemli olmaktadır. 21.yy'da yeni bir kavram olarak ortaya çıkan eğitim teknolojileri kavramı teknolojinin eğitime entegrasyonunu bize vurgulamaktadır.

2.1.3. Eğitim Teknolojisi

Eğitim teknolojisi, sorunların tespiti ve bu sorunlara çözüm odaklı yaklaşımların geliştirilmesini içeren bir süreci ifade etmektedir. Bu süreç, gereken insan kaynaklarını, teknolojik ekipmanları ve öğrenme aşamalarının tümünü kapsamaktadır. Teknoloji ve eğitim, insan yaşamını daha kaliteli hale getiren iki unsurdur. Eğitim, insanın doğuştan gelen yeteneklerini ortaya çıkarmada önemli rol oynamaktadır. Teknoloji ise, insanın edindiği bilgi ve yetenekleri daha etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasına, aynı zamanda planlı bir biçimde uygulamasına katkı sağlamaktadır. Teknoloji ve eğitim, bireyin ilerlemesine, sosyalleşmesine olanak tanıyan aynı zamanda dünyaya hükmeden bir unsur haline gelmesine neden olmuştur (Alkan, 2005).

Teknolojinin gelişmesinden dolayı araştırma yapılacak konuların çeşitliliği de artmaktadır. Bu konulardan biri de eğitim teknolojisi kavramıdır. Eğitimde teknolojinin kullanılabileceğine vurgu yapan bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Böylelikle yapılan araştırmalar karşılaşılan sorunlara çözüm getirmesi beklenmektedir (Tüfekçi-Hotomaroğlu, 1997). Eğitim teknolojisi, sebeplerle ilgilenirken, eğitim teknolojisinin alt kavramı olarak öne çıkan öğretim teknolojisi ise yöntem ve süreçlerle ilgilenmektedir.

2.1.4. Öğretim Teknolojisi

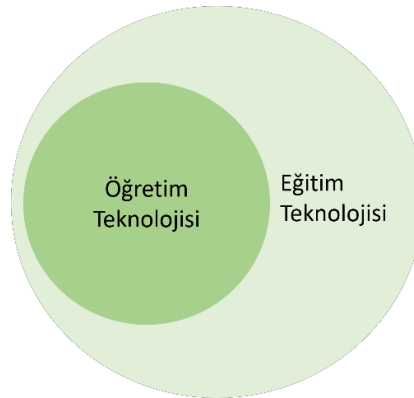
Öğrenme sürecinde kullanılan tüm malzemeler öğretim teknolojisi olarak kabul edilmektedir. Öğretim teknolojisinde kullanılacak olan materyaller, öğreneni merkeze alan bir yol izlemesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğretim materyallerinin de öğrenen merkezli tasarlanması gerekmektedir (Boyraz, 2008). Öğretim teknolojisi Ergin'e (1995) göre; öğrenme kavramının belirli bir hedefinin ve net çizgisinin olduğu durumlarda ortaya çıkan problemlerin çözümünde bireyleri, öğrenme süreçlerini ve ortamlarını kapsayan bir süreci ifade etmektedir. Öğretim teknolojisi çeşitli ortamlarda yer almaktadır. Televizyon, radyo, dokümanların yanı sıra eğitimde de kullanılmaktadır. Öğretim teknolojisi, kişilerin gösterdikleri davranışlarda oluşan değişimleri tespit etmek için yapılan uygulamalar olarak tanımlanmıştır (Şahin ve Yıldırım, 2002).

Öğretim teknolojisinin diğer tanımlarında öğrencinin bilgiye ulaşırken öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılacak olan araçların tasarımında, seçilecek olan yöntemin belirlenmesinde ve denenmesinde gerçekleşen süreci temsil etmektedir. Bu süreç bir değerlendirme sürecidir (Ergin, 1991). Benzer olarak başka bir tanımda da öğrenme ortamlarında kullanılacak olan materyallerin geliştirilmesi ve tasarım adımlarının

gerçekleştiği bir durumu ifade etmektedir (Seels ve Richey, 1994). Farklı bir tanımda fizik bilimleri ve davranış bilimlerinde karşılaşılan sorunların çözümünde stratejilerin işe koşulmasına öğretim teknolojileri de denmektedir (Gentry, 1995). Kaya'da (2005, s.25) benzer bir tanım yaparak fizik ve davranış bilimlerinin öğrenme süreçlerinde karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanılan yöntem ve planlar olarak tanımlamaktadır. Geçmişten günümüze öğretim teknoloji üzerine birçok tanım yapılmakla birlikte bazı dönemlerde aynı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir.

Tanımlardan yola çıkıldığında öğretim teknolojileri eski dönemlerde bir araç olarak kullanılmaktaydı. 21.yy'da ise bu görevin amaç üzerine kurulduğu görülmektedir. Bütün bu tanımların sonucunda öğretim teknolojisi kavramını, öğretim süreçlerinde karşılaşılan problemlerin çözümünde geliştirilen plan ve yöntem olarak ifade etmekle birlikte bu planlama süreçlerinin tasarımının geliştirilmesi ve kazanımların elde edilmesinde kolaylık sağlaması olarak da bahsedilmektedir (Reiser ve Dempsey, 2012). Ersoy (2013) "Nasıl" sorusu ile dikkat çekmektedir. Konu derste nasıl bir şekilde işlenirse verimli ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşir? Hangi materyaller kullanılacaktır? sorularına verilen cevapların öğretim teknolojisinin birer tanımı olabileceği ifade edilmektedir.

Öğretim teknolojilerin en önemli amacı, bireysel farklılıkları merkeze alarak tüm eğitim sürecini öğrenenler için eşit hale getirmektir. İçerdiği teknikler, stratejiler ile tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını hedef alarak bu süreci planlama süreci olarak işe koşturmaktadır. Bu sürecin nasıl olacağı ise; öğretim teknolojileri kavramını dikkate alarak her öğrenene eşit şartlar altında eğitim sağlanması ile mümkün olması beklenmektedir (Halis, 2002). Eğitimin bir alt kavramı olan öğretim, aynı şekilde "*Öğretim Teknolojisi*" de eğitim teknolojisinin bir alt bileşenidir. Şekil 2.1'de Eğitim teknolojileri öğretim teknolojisi arasındaki ilişki yer almaktadır.



Şekil 2. 1 Eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi ilişkisi

2.1.5. Öğretmen Yetiştirme Programında Verilen Öğretim Teknolojileri Dersi

Öğretim teknolojileri dersi öğretmenlik meslek bilgisi (OMB) dersleri içinde verilmektedir. Bu ders geçmişten günümüze bakıldığında birçok farklı isim ile ifade edilmektedir. 1998 ve 1999 yıllarında programlarda “*Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*” ismiyle yer aldığı ve formasyon dersi olarak verildiği görülmektedir (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2007). 2005 ile 2006 yıllarına gelindiğinde ders adının “*Materyal Geliştirme*” kısmı “*Materyal Tasarımı*” olarak değiştirilerek kullanılmaya başlanmıştır (Seferoğlu, 2006).

YÖK ve MEB ortak karar doğrultusunda 2018 ile 2019 eğitim öğretim yılında eğitim fakültesindeki lisans programlarında düzenlemeler yapmıştır. Bu değişim ile dersin ismi yeniden “*Öğretim Teknolojileri*” olarak değiştirilerek haftada iki saat verilmek üzere programda yerini almaktadır. Bu dersin içeriğinde eğitimde teknolojiyi kullanabilme, öğretmen adaylarının alanlarına uygun olarak materyal geliştirebilme ve tasarlama, kuramsal teoriler ve yaklaşımlar, çeşitli teorik bilgiler ve öğretim materyallerinin değerlendirilmesi gibi birçok konu bulunmaktadır (YÖK, 2018).

Öğretim teknolojileri dersi teknoloji ve eğitim kavramlarının bir araya gelmesi ile oluşan bir derstir. “*Materyal Tasarımı*” dersin isminden kaldırılrsa bile dersin içeriğinde materyal tasarımına yer verilmektedir. Öğretmen adaylarına zorunlu ders olarak verilen “*Öğretim Teknolojileri*” dersi ile öğretmen adaylarının ders materyallerini hazırlayıp tasarımları ve bu süreçte de teknolojiyi entegre etmelerini amaçlamaktadır (Güneş ve İskender-Aydoğdu, 2014). Öğretmenler bu dersten edindikleri bilgiler yoluyla hazırladıkları materyalleri öğrenme ortamlarında kullanarak öğrenenlere katkı sağlamayı hedeflemektedirler. Öğretmen adayları hazırladıkları materyaller ile öğrenciler için dersleri daha eğlenceli hale getirmeyi ve soyut kavramları somutlaştırarak zevkli bir öğrenme ortamı geliştirebilmenin yollarını öğrenmektedirler (Karataş ve Yapıcı, 2006).

2.1.6. Öğretim Materyali Kavramı

Öğretimde kullanılan materyaller, öğretme- öğrenme sürecinde önemli bir araç olmaktadır. Öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayabilecek tüm araçlara öğretim materyali denir. Öğrenmeye yardımcı olan bu materyaller hedeflenen becerilere ulaşmada öğretimi daha etkili hale getirmektedir (Sarıtaş, 2007). Yapararak- yaşayarak öğrenmenin önemi gitgide artmaktadır. Bu öğrenmenin etkili bir şekilde uygulanmasında ders materyalleri önemli olmaktadır (Şahin ve Yıldırım, 1999).

Öğretimde verilen bilginin öğrenciler tarafından açık ve anlaşılır olması önemlidir. Öğretimdeki süreç sağlıklı bir şekilde sağlanabiliyorsa öğrenmeler gerçekleşebilmektedir. Öğrenme ortamları da bu noktada önem kazanmaktadır. Etkili materyal hazırlamanın yanı sıra öğretimin gerçekleştiği ortamları da düzenlemek son derece önemlidir. Bu koşullar sağlanabildiği takdirde eğitimde kaliteli öğrenme ve iletişim olmaktadır (Alkan, 1984). Kullanılan materyaller, soyut verilen bir konunun somut hale getirilip daha iyi aktarılmasına katkı sağlamaktadır. Akkoyunlu'ya (2002) göre ders materyalleri, öğrenciyi güdülemenin yanı sıra derste aktif katılım sağlamalarına da yardımcı olmaktadır.

Demirel (2002) öğretim materyallerine yer verilen derslerde hedeflenen konunun daha kolay anlaşılabilirdiği ve öğrencinin daha çok güdülenmesine olanak verdiğini söylemektedir. Öğretmen odaklı olan dersler ise, öğrenciyi merkeze alarak öğrencinin aktif olmasına olanak sağlamada yeterli olmamaktadır. Böylelikle öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri öğrenme ortamları sağlanamadığı için kalıcı öğrenmeleri gerçekleşmemektedir. Doğru seçilmiş ve geliştirilmiş olan materyallerin derste kullanılması en önemli durumlardan biri olmaktadır. Çünkü, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak materyallerin hazırlanıp, seçilmeleri dersin kalitesini etkilemektedir.

2.1.7. Öğretimde Kullanılan Materyal Türleri

Öğretimde birçok materyal kullanılmaktadır. Bu materyal çeşitleri arasında bilgisayar, internet tabanlı eğitim uygulamaları (eba vb.), televizyon, video ve eğitsel içerikli video kasetler, gösterim araçları, eğitim yazılımları, model, yazı tahtası, bülten tahtası (pano), akıllı tahta, grafik-resim-harita sayılabilir.

Bilgisayar: Eğitim ortamında konuları desteklemekte önemli bir araçtır. Çeşitli yazılımlar ile kullanılan bilgisayar birçok materyalin yapımına ve gösterilmesine imkân vermektedir. Öğrencilere verilen görevler sayesinde öğrencilerin sorumluluk bilinçleri, bağımsız düşünceleri ve grup çalışması etkinliklerindeki yetenekleri desteklenmektedir (Kol, 2012). **İnternet Tabanlı Eğitim Uygulamaları (EBA vb.):** Eğitim ve öğretim sürecinin zaman ve mekândan bağımsız olarak internet aracılığı ile gerçekleşmesine fırsat tanımaktadır. Bilgiye ulaşmada zorluk çeken bir öğrencinin istediği ortam ve zamanda amaçladığı bilgiyi kolay bir şekilde ulaşmasında yardımcı olmaktadır. Bu platformların çeşitli olmasından dolayı birçok öğrencinin dikkatini çekmede kolaylık sağlamaktadır.

Eğitimde araç olarak kullanılan teknoloji, zengin ders ortamları sunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016).

Televizyon: Geçmişten günümüze hayatlarımızda olan televizyon, bilgisayar teknolojilerinin çıkması ile eğitimde tercih edilmemektedir. Ancak internetin ve bilgisayarların ulaşamadığı yerlerde kullanılmaktadır. **Video ve Eğitsel İçerikli Video Kasetler:** Öğrencinin güdülenmesinde önemli bir görev taşıyan videolar, öğrencinin dikkatini kolayca çekebilecek özelliklere sahiptir. Bu durumda öğretmenlerin derslerinde video içerikleri kullanmaları önem arz etmektedir. Eğitsel videoların eğitimde kullanılması pedagojik bir araç olarak ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra teoriksel bilginin uygulanmasına olanak tanımaktadır (Hagen, 2002).

Gösterim Araçları: etkileşimli uygulamalara olanak tanıyan ve bilgilerin duvar yüzeyine yansıtılarak gösterilmesine imkân sağlayan araçlardır. Tepegöz, Datashow, projeksiyon, LCD panel gibi çeşitleri de örnek olarak verilmektedir. **Eğitim Yazılımları:** Çoklu ortam olarak da ifade edilen eğitim yazılımları, birçok medya çeşidinin bir araya getirerek oluşturulan materyalleri ifade etmektedir. Çoklu ortam; metin, grafik, ses, video gibi özelliklerden oluşmaktadır (Aşkar ve Altun, 2006). Eğitimde çoklu ortam alanlarının yer almasındaki en önemli faktörün teknolojik araçların hayatımızdaki hızla yükselmesi olduğu gerçeğidir. Kalıcı ve etkili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için birçok duyu organına hitap eden etkileşimli çoklu ortamların tasarlanması ile mümkün olmaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005).

Model: Soyut nesnelere öğrencilerin konuyu daha iyi kavrayabilmeleri için geliştirilip tasarlanan birçok çeşitli maddelerden yapılabilen gerçeğe en yakın nesnelere. Böylelikle öğrenciler gözle görülemeyen nesnelere algılamakta zorlanmamaktadır (Erden, 2000). **Yazı Tahtası:** Geçmişten günümüze kadar gelmiş olan yazı tahtası 2000'li yıllara gelindiğinde de öğretmenlerin tercih ettiği bir araçtır. Eğitimde en çok kullanılan materyaldir.

Bülten Tahtası (Pano): Belirli gün ve haftalar veya konunun daha iyi anlaşılabilmesi için öğrenciler veya öğretmenler tarafından hazırlanan resimler, yazılar ve benzeri unsurlar ile oluşturulabilir. Öğrenci konunun özetini veya önemli noktalarını bu bültenlere baktığında daha iyi anlamaktadır. Hem öğrencilere hem de öğretmene eğitimde büyük fayda sağlamaktadır (Küçükahmet, 1994).

Akıllı Tahta: Projeksiyon ve tepegözün yerini alan güncel teknolojidir. Bu teknoloji ile öğretmenler derslerinde etkileşimli bir şekilde konularını anlatmaktadırlar. Bu tahtalar bir panel veya LCD olarak karşımıza çıkmaktadır. Akıllı tahta belli bir yazılım ile çalışmaktadır. Bu yazılım sayesinde kullanılabilir. Bu yazılım içinde hazır şablona, grafiklere, resimlere, her türlü anlatıyı destekleyebilecek renkli ve etkileşimli görsel altyapıyı da yer almaktadır. İnternet ulaşımının olduğu kurumlarda da daha birçok dosyaya ve materyale anında erişim hakkı sunmaktadır (Ateş, 2010). Grafik-Resim-Harita: Bir veya birden çok olgunun karşılaştırılması ve daha iyi anlaşılması için yapılan çizgilerle ifade edilen materyallerdir (Doğanay, 2002).

Öğretmen adayları, materyal türlerini meslek hayatlarında aktif bir şekilde kullanmaktadırlar. Bu materyaller, öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir biçimde kullanılarak anlatılan konuları daha dikkat çekici ve etkili hale getirip öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine önemli katkı sağlamaktadır.

2.1.8. Öğretim Materyali Kullanmanın Öğrenme-Öğretme Sürecine Katkısı

Öğrenme- öğretim süreçlerinde kullanılan çeşitli öğretim materyalleri, öğrenmeyi verimli kılmak ve öğrenciler için eğlenceli bir ortam sunmayı amaçlamaktadır (Çam Aktaş, 2014). Bu araçların kullanımıyla öğrencileri derslerini sevdirmek ve başarılarını arttırmak da amaçlar arasındadır. Materyallerin en büyük görevlerinin başında öğrencilere soyut kavramların öğretiminde somut örnekler kullanarak öğrenmeyi daha kolay hale getirmektir (Fer, 2011).

Öğrencilerin öğrenme ortamlarında materyal kullanmak, durağan dersleri eğlenceli hale getirdiği için öğrencilerin motivasyonlarında olumlu bir etkiye sahiptir. Birçok duyu organına hitap eden materyaller öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Bu ortamların hazırlanmasında öğretmenlere ve eğitimcilere büyük görev düşmektedir. Bu ortamların doğru ve etkili hazırlanması önemli olduğu için öğretmenlerin bu beceriye sahip olmaları önemli olmaktadır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004).

Öğretim materyallerinin en az bir öğretmen kadar önemli bir işlevi olmaktadır. Gerektiğinde tek başına, gerektiğinde öğretmene yardımcı, gerektiğinde tamamen öğretmenin yerine geçebilecek bir işlevselliği vardır. Bireysel farklılıklara odaklanarak her öğrenciye farklı öğrenme alanları sunar. Bireysel farklılıkları göz önünde alarak materyalleri farklılaştırmak önemlidir. Çünkü her öğrencinin öğrenmeleri farklıdır (Sarıtaş,

2007). Kullanılan çeşitli materyaller, öğrencinin kendi öğrenme alanını yakalayarak derse karşı ilgisini çekip kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır.

Küçük yaş gruplarındaki öğrenciler, soyut konuları anlamakta zorlanmaktadırlar. Öğrenilecek konunun somut hale gelmesi bu noktada önem arz etmektedir. Bu görevi üstlenen öğretim materyalleri ders konularını öğrenciler için somut hale getirmektedir. Eğitimde sadece sözel içeriğe odaklanmak, dersleri monoton hale getirerek öğrencinin dikkatini dağıtmaktadır. Bu sözel içeriklerin birçok duyu alanına hitap etmesi öğrenmede önemli olmaktadır (Sarıtaş, 2007). Bu nedenle, eğitimde çeşitliliğe ve etkileşime önem vermek, öğrenme deneyimini zengin kılmak bu noktada önemli olmaktadır. Örneğin etkili bir ders ortamının sağlanması için bir yazıyı, tablo ve resim ile verilmesi önemlidir. Dolayısıyla bu şekilde verilen konu öğrencide kalıcı olmaktadır. Örneğin küçük yaş gruplarındaki öğrenciler için sınıflarda nesnelere bilgi kartları yapıştırılmaktadır. Bu durum öğrencinin konuyu daha iyi kavramasına neden olmaktadır.

Öğretmen yaptığı materyali iyi koşullar altında sakladığı takdirde uzun süreler boyunca kullanmaktadır. Aynı zamanda da maddi açıdan tasarruf da yapılmaktadır. Öğretmen derse materyal ile geldiğinde dersin dışına çıkma olasılığı azalmaktadır. Derste materyal kullanmak öğrencilerin dikkatini toparlamada kolaylık sağlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin dikkat eksiklikleri materyaller ile önlenmektedir. İlgi çekici bir materyal öğrencilerin derse kolay odaklanabilmeleri için etkili olmaktadır (Sarıtaş, 2007). Geliştirilen materyal, öğrencilerin gerçek hayatta görebilme imkânı olmayan veya zor olan konuları, durumları somutlaştırarak verilmesine imkân sağlamaktadır. Eğitsel yazılımlar ile grafik, kronolojik sıra ve benzeri materyaller tasarlanmaktadır. Aynı zamanda bu durum konunun daha açık hale getirilmesine ve kısa sürede öğrenilmesini sağlamaktadır.

Eğitim sisteminin en büyük amaçlarından biri, yetiştirilecek öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmalarını sağlamaktadır. Öğretmenlerin, yaratıcı öğrencilerin yetiştirilmesinde gerekli öğrenme ortamlarını sunması gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin yaratıcı materyaller geliştirebilme becerilerine hâkim olmaları ve bunun gerçekleşebilmesi içinse üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yaratıcı düşünme konusunda yeterli olması gerekmektedir. Yaratıcı düşünme becerisine sahip olan öğretmenlerin, derslerinde yaratıcı materyaller ortaya koyarak yaratıcı bireyler geliştirmelerine olanak sağlayacağı düşünülmektedir (Duruhan ve Çapuk, 2011).

2.1.9. Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramı; yeni bir şey üretme veya meydana getirme, hiç yoktan var etme gibi anlamlara geldiği varsayılabılır. Birçok araştırmada kullanılan bu kavram, yenilik üretkenlik, marjinal düşünme, kendine has, özgün gibi kavramlar olarak düşünülmektedir. Bu tanımların yaratıcılık kavramını içine alan bir şekilde olmadığı görülmektedir (Çelebi-Öncü ve Ulutaş, 2015).

Yaratıcılık kavramı oldukça eski bir kavramdır. Platon toplumların yaratıcı insanlara ihtiyaç duyduğu ve ancak bu sayede gelişimin olduğunu ileri sürmektedir. Yaratıcılık kavramına 21.yy'ın başlarına kadar pek çok dergide ve makalede yer verilmiştir. Bu durumun oluşmasında 20.yy psikologlarının yaratıcılık kavramına verdikleri önemin etkisi olduğu söylenmektedir (Albert ve Runco, 1999). Yaratıcılık kelimesi yaratmak, meydana getirmek gibi anlamlara gelmektedir (San, 2008). Yaratıcılık kelimesi Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (TDK, 1995) özgün bir şey elde etme, bilinmeyeni bulma şeklinde tanımlamaktadır.

Torrance (1965) yaratıcılığı şu şekilde tanımlarken; bulunulan ortamdan rahatsız olma, eksiklik hissetme, bu eksikliğe karşı bilinçli olma ve bu durumlarla başa çıkma konusunda çeşitli yollar bularak yaratıcı çözümler üretme süreci olduğunu ifade etmektedir. Corazza (2016), yaratıcılığın dinamikliği konusuna değinmiştir. Yaratıcılığın sürekli değişen, teknolojik gelişmeler ve çevresel birtakım durumlardan etkilenen bir kavram olduğunu vurgulamıştır. Bundan dolayı değişen zamanla birlikte gelişen teknoloji ve çevresel süreçler, problemlere karşı farklı ve özgün çözümler geliştirmeyi içerdiği düşünülmektedir (Badeleh, 2019).

21.yy'da yaratıcılık, bireylerin ve ülkelerin başarısında en büyük faktördür. Bireylerin, toplumların gelişimine katkı sağlayan icatlar ve keşifler yaratıcılığın sonucudur. Bu nedenle var olan duruma yaratıcı çözümler geliştirmek toplumların gelişimi için önem arz etmektedir (Üstün Vural'dan aktaran Çelebi-Öncü ve Ulutaş, 2015).

2.1.10. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme becerisi, bireylerin karşılaştıkları problemlere kendi zihin ve hayal gücünden yararlanarak çeşitli çözümler geliştirebilme sürecini ifade etmektedir (Yıldırım, 2007). Yaratıcı düşünmeyi kullanan bireylerin birtakım özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

Bu özellikler; diğer bireylerden farklı düşünme: Kendi düşüncelerine ve değerlerine karşı güvenleri vardır. Özgüvenleri ile birçok problemi yaratıcı düşüncüyü kullanarak çözebilmektedirler. Yargıyı geciktirmek: İnsanlar bir düşüncüyü değerlendirmeden olduğu gibi kabul etmektedirler. Yaratıcı düşünmeye sahip kişiler ise karşılaşılan düşüncüyü birçok aşamada değerlendirerek içselleştirmektedirler.

Esnek düşünmek: Katı düşünceden ziyade zıt iki görüşü benimseyerek kendi fikirlerini oluşturmaktır. Bu düşüncüyü benimseyenlerin yanlış ve doğru olarak ayırabilecekleri durumları yoktur. Spontanlık: Düşünceler hızla şekillenmektedir. Birçok yaratıcı düşünce bazı aşamalardan geçmeden ifade edilebilmektedir.

Sentez yapma: Güncel olan bilgiyi eski bilgileriyle yeniden düzenleyip yaratıcı bir düşünce meydana getiren kişilerdir. Sıra dışı ve çeşitli birçok çözüm yollarını, tek bir düşünce çerçevesinden ziyade çoklu birtakım yöntemlerle ele almaktadırlar. Sentez yapmaları ile yaratıcı düşünmenin meydana gelmesi doğru orantılıdır (Temizkan, 2010). Yaratıcı bir fikrin oluşması belli aşamalarla meydana gelmektedir.

2.1.11. Yaratıcılığın Aşamaları

Graham Wallas (1926) yaratıcılık süreçlerini Şekil 2.2'deki aşamalardan meydana geldiğini ifade etmiştir (Upitis, 2014).



Şekil 2. 2 Yaratıcılığın aşamaları

Hazırlık aşamasında; beynin her bir kısmı, farklı bölümlerle birlikte hareket ederek bireylerin bir bütünü meydana getirmelerini sağlamaktadır. Beyin; görsel, sezgisel, mantıksal ve analitik düşünme aşamalarını bir araya getirerek geçmişten bu yana bireylerin hayatlarını kolaylaştırmaktadır (Yıldırım, 1998). Hazırlık aşaması, bu boyutta önemlidir. Zihin çözülmesi gereken problemleri önce algılayan, sonra bir bütün halde gören,

içselleştiren, yeni bir durum ortaya çıkararak ve çözülecek olan problem hakkında büyük ölçüde veri toplanan aşamadır. (Johnson'dan aktaran Karabulut-Temel, 2018).

Kuluçka aşamasında; Kişiler çözülmesi gereken problem karşısında birçok çözüm yolları ve öneriler hazırlar. Bu çözüm yolları ve öneriler için birey ayrıntılı çalışır, bulduğu çözüm yollarını denemektedir (Akturan,2015). Aydınlanma aşamasında; önceki aşamalarda bireyin elde ettiği bilgi yerine kişinin aniden tüm aşamalara karşı geliştirdiği net bir sonucu ifade etmektedir.

Gerçekleşme ve Doğrulama aşamasında; bu süreçler iki farklı isme sahip olsalar da aynı olayları içinde barındıran bir süreçtir. Birey tüm aşamaları geçerek ve tamamlayarak bu aşamaya gelir. Problem karşısında bulduğu çözümün doğru olup olmadığına karar verme aşamasıdır. Eğer çözümde bir yanlışlık bir sıkıntı varsa problemin çözümünde değişikliğe gidilmektedir (Dere, 2014). Yaratıcı düşüncenin oluşma aşamalarında bu duruma engel veya avantaj olabilecek faktörler olmaktadır.

2.1.12.Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler

Yaratıcılığı etkileyen bazı faktörler vardır. Bu faktörler; cinsiyet, bilişsel yetenek, yaşam süresi, karakter, aile dinamikleri, çevresel etkiler ve öğrenme süreçleridir (Kılınç, 2019). Cinsiyet kavramı; kişinin çocukluk döneminde oynadığı oyunlardaki cinsiyet üzerinden yapılan ayrımlar, bireyin yaratıcılığını sınırlamanın yanı sıra yeteneklerini de görmesine engel olmaktadır (Genç, 2021). Aynı zamanda cinsiyete göre oyun ayrımı yapan ebeveynler de çocuklarının yaratıcılıklarını ve gelişimlerini etkiledikleri görülmektedir (Ulcay, 1993). Zekâ kavramı; Yaratıcılık ve zekâ arasında doğrudan bir ilişki gözlenmemekle birlikte iki kavram arasındaki araştırmaların sonuçları da farklılık göstermektedir.

Yaş kavramı da yaratıcılığı etkileyen bir kavramdır. Çocuklukta kurulan hayal bireyin en yaratıcı parçasıdır. Yaş ilerledikçe ortaokul ve lise dönemlerinde okulun ve öğretmenlerin etkisiyle öğrencilerin yaratıcılıkları sınırlandırılmaktadır (Kazu ve Kenç, 2002). Kişilerin hayal kurarken içinde buldukları olayları anlamlandırabilmeleri için düşünme yöntem ve tekniklerini kullanmaları yaratıcı bir birey olmalarında basamak olarak görülmektedir. Bu kişilerin çocukluk ve ergenlikteki yaratıcı kişilikleri çalışma hayatlarında da etkili olması beklenmektedir (Harmanlı, 2002). Kişilik; bireyin yaratıcı özellik taşıyıp taşımadığını gösteren kavramlar vardır. Bunlar; meraklı, istekli, sorgulayıcı, hayal gücü, deneyerek yanılarak sonuca ulaşabilmeleri bu özellikler arasında sayılmaktadır (Üstündağ, 2005).

Aile kavramı, temelde sorgulama ve merak duygularının ilk ortaya çıktığı, bireyin hayal gücünün şekillendiği önemli bir çevredir. Bu ortamlar, tüm soruların şekillendiği ve bireyin düşünce süreçlerinin olduğu yerlerdir. Bu nedenle aile ortamı, doğrudan bireyin gelişimini etkileyen bir faktördür. Bu etkileme, olumlu ya da olumsuz yönde bireyin gelişimini etkilemektedir. Aile, özellikle çocuğun merak duygusunu olumlu yönde beslemeli ve ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde yaklaşması gerekmektedir. Çocuğun birey olarak değerli hissetmesi, sözlerine ve sorularına değer verilmesi önemli olmaktadır. Yaratıcılığın gelişimine katkı sağlayan bir aile ortamının yanı sıra, öğretmenlerle de iş birliği yapmak öğrencinin yaratıcı kişilik özelliklerini geliştirmek için önemlidir (Kemple ve Nissenberg, 2000).

Çevre kavramı; yaşam standartları küçük olan ülkelerde yaratıcılık, refah düzeyi yüksek olan ülkelere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Kısıtlayıcı ve geniş ailede büyüyen bir bireyin yaratıcı kişilik özellikleri olumsuz yönde gelişmektedir (Gürsoy, 2001). Kişinin genetik olarak yaratıcılığı yüksek olsa bile yaşadığı çevre olumsuz ise yaratıcılığını açığa çıkartması zor olmaktadır (Kenç, 2001). Eğitim de ise; yaratıcılığın gelişmesindeki en önemli araçlardan biridir. Bu araç ne kadar iyi kullanılırsa bireylerin yaratıcılıkları o düzeyde gelişmektedir (Çetingöz, 2002). Yaratıcılık yolunda iyi eğitim alan öğrenciler dünyaya karşı daha olumlu bir bakış açısı, sorgulayıcı, yenilikçi, sıra dışı çözüm yolları geliştirebilen bireyler olmaktadır (Argun, 2004). Yaratıcılığın birçok faktörden etkilendiği görülmektedir. Dolayısıyla yaratıcı bir kişiliğin oluşmasında bu faktörler önemli bir rol almaktadır. Bu faktörlerin bir araya gelmesi, yaratıcı bir kişiliğin oluşumunu belirleyen önemli bir süreci başlatmaktadır.

2.1.13. Yaratıcı Kişilik Özellikleri

Yaratıcı kişi, herkesin ortaya koyduğu fikirlerin dışında farklı düşüncelerini paylaşan karşılaştığı problemlere yeni, sıra dışı, farklı çözümler ortaya koyan ve toplumu bir üst seviyeye getirmeyi ve kültürüne katkı sağlamayı amaçlayan kişilerdir (Üstündağ, 2021). Yaratıcı kişiler başlarına gelen olaylara daha kolay uyum sağlayabilen insanlar olmakla birlikte hedeflerine ulaşmak için her türlü yolu denemektedir (Csikszentmihalyi, 1997).

Yaratıcı bireylerin özellikleri, kendine güvenen, krizi iyi yönetebilen, aktif, meraklı, vizyon sahibi, hobileri olabilen, yeniliğe açık, hızlı karar verebilen, sabırlı, empati duygusu

gelişmiş bireylerdir (Sungur'dan aktaran Özden, 2021). Yaratıcı kişilerin tek bir alanda çok iyi oldukları ve bu alan için çok istekli ve azimli oldukları bilinmektedir (Helson, 1996).

Geçmişten günümüze yaratıcılık üzerinde birçok araştırma yapılmıştır. Yaratıcılık kavramı incelenirken yaratıcı kişilik özellikleri de araştırılmaktadır. Yaratıcı kişiliği diğerlerinden ayıran önemli özelliklerin neler olduğu vurgulanmaktadır (Yalçın'dan aktaran Onur ve Zorlu, 2017).

Öğrenme ortamlarının etkili olabilmeleri için öğretim materyalleri hazırlamak ve kullanmak önemli olmaktadır. Bu materyalleri derste kullanmak öğrencinin derse karşı motivasyonunu ve ilgisini olumlu yönde arttırmayı sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının yaratıcı materyaller geliştirebilmeleri için gerekli motivasyona sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü, yaratıcılığı etkileyen bir faktör de motivasyondur (Mackinnon'dan aktaran Hennessey, 2010). Bundan dolayı bireylerin yüksek motivasyona sahip olmaları yaratıcı kişilik özelliklerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Chan ve Yuen, 2014). Öğretmen adayı gerekli motivasyona sahip olduğunda ortaya yaratıcı materyaller çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu materyallerin öğrencilerin kalıcı ve verimli öğrenmelerine katkı sağlaması beklenmektedir.

2.1.14.Motivasyon

Bireyler günlük yaşamlarında hedeflerine ulaşmak için bazı davranışlar göstermektedir. Alan yazında insanın davranışlarının, hareketlerinin nedenlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalarda motivasyon, tutum, ilgi, algı gibi birçok faktör bu davranışların nedenlerini belirlemede etkili olmaktadır (Demir-Güdül, 2015). Bu faktörler arasında, bireylerin bir göreve başlamada ve devam ettirme süreçlerinde önemli rol oynayan, harekete geçiren bir güç olarak ifade edilen motivasyon kavramı sıkça vurgulanmaktadır (Pintrich, 2003).

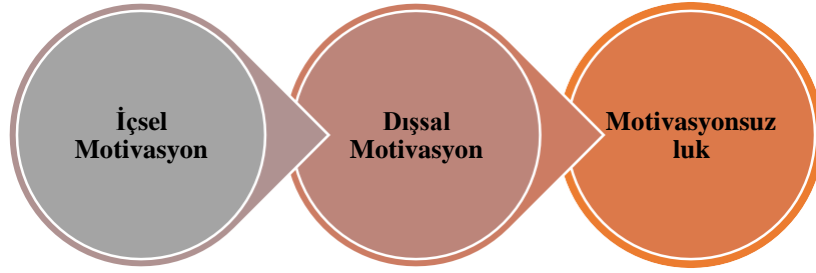
Wolters (2004) motivasyonu, bireylerin davranışlarını tetikleyen, arzular ve ihtiyaçlar olarak tanımlamaktadır. Mahato ve Barman (2019) ise, bireylerin ihtiyaçlarına göre ulaşmak istedikleri hedeflere yönelik davranışları destekleyen bir güç olarak açıklamaktadır. Ryan ve Deci (2000) motivasyonu, kişilerin bir duruma başlamasını sağlayan itici bir güç olarak tanımlamaktadır.

Ünal-Karagüven'in (2012) araştırma sonuçlarına göre motivasyon, bireylerin içsel arzularını ve bu arzuya karşı gösterilen çabayı içeren bir durum olduğunu ifade etmektedir. Bu durum kişilerin herhangi bir şeyi yapmaya olan ilgi düzeyinin belirlendiğini

göstermiştir. Eğitim öğretim alanında da motivasyon önemli bir yer almaktadır. Akbaba'ya (2006) göre motivasyon, bireyleri bir davranışa karşı istek uyandıran bu davranışların çokluğu veya azlığı durumlarını belirleyen, çevresel ve içten gelen mekanizmaları ifade eder. Motivasyon bireyi harekete geçiren, öğrenmede merak ve istek oluşturan, içsel ve dışsal motivasyon olarak belirtilmektedir (Pink, 2013). Motivasyonun olup olmama durumlarına göre ayrılan motivasyon türleri vardır.

2.1.15. Motivasyon Türleri

Deci ve Ryan yaptıkları çalışmalarda motivasyon türlerini üçe ayırmışlardır. Bunlar; motivasyonsuzluk, içsel motivasyon ve dışsal motivasyondur (Deci ve Ryan, 1985). Şekil 2.3'te motivasyon türleri yer almaktadır.



Şekil 2. 3 Motivasyon Türleri

İçsel motivasyon, bireylerin kendi içlerinden gelen ihtiyaçlara yönelik davranış ve tavidir. İçsel motivasyona ilgi, merak, daha iyi olabilme ve ilerleme gibi kavramlar içsel motivasyona örnek olarak verilmektedir (Akbaba, 2006). Dışsal Motivasyon; ödül ve ceza sistemi ile çalışır. Bundan dolayı davranışsal bir yönü de bulunmaktadır. İnsanlara istek ve caydırıcı birtakım yönergelerle harekete geçirmeyi esas almaktadır (Hoy & Miskel, 2013).

Motivasyonsuzluk; kavramı literatürde pek geçmemekle birlikte Deci ve Ryan davranışı tam olarak tanımlamak için üçüncü bir kavramında olmasının ihtiyaç olduğunu öne sürerek motivasyonsuzluk kavramını ele almaktadırlar. Bu kavram da motivasyonsuzluk olarak ifade edilmiştir. Kişiler kendi çabalarını ve bunun sonucunda ortaya çıkacak durumdan doğabilecek imkanları algılayamadıklarında motivasyonsuzluk kavramı ortaya çıkmaktadır. Bu durumu yaşayan bireyler içsel ve dışsal olarak motive olmamaktadırlar (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senècal ve Vallières, 1992). Bu motivasyon türlerinin yanında birçok araştırmacı kuramlar ortaya atmıştır.

2.1.16.Motivasyon Kuramları

Motivasyonla ilgili literatürde birçok motivasyon kuramı ile karşılaşmaktadır. Bunlardan en çok karşılaşılan kuramlar; *İhtiyaçlar Hiyerarşisi*, *X ve Y Kuramı*, *Çift Faktörlü Motivasyon Kuramıdır* (Maslow'dan aktaran Herzberg, 1964). İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı; Maslow'un (1943) tarafından geliştirilen bu kurama göre; kişilerin gelişimlerinde ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için belli adımların tamamlanıp bir sonraki adıma geçildiğini ifade etmektedir. Bu ihtiyaçlar; fiziksel, güvenlik, ait olma, saygınlık ve kendini gerçekleştirme şeklindedir. Bu kurama basit bir örnek ile açıklanabileceksene bir kıtlık anında suyun ve yiyecek ihtiyacının yaşandığı durumda bireyin keman çalma isteği olsa da motivasyon öncelikle fiziksel ihtiyacını doyurmaya çalışacaktır. Kişilerin bir sonraki aşamaya geçmelerindeki motivasyonları bir önceki buldukları basamağın ihtiyaçlarını gidermiş olmaları gerekmektedir (Maslow, 1943).

X ve Y Kuramı; Douglas McGregor geliştirdiği kuramı iki boyutta incelemiştir. Bu boyutlar X ve Y şeklinde isimlendirilmektedir. 1960'lı yıllarda ortaya atılan bu kuramda X motivasyona sahip bir kişi, dışarıdan uyarı alarak içindeki motivasyonu harekete geçiren ve bununla birlikte hırsı az olan, yeniliklere uyum sağlayamayan, sorumluluklarını yerine getiremeyen bir kişiliktir. Bundan dolayı amacına kolay bir şekilde ulaşamayan bir karakter sergileyecektir. Y motivasyonuna sahip kişi dışardan bir uyarı beklemeden içten gelen bir dürtüyle harekete geçip amacını kendi yoluyla ulaşan bireylerdir. Bu birey amacına isteyerek ve keyif alarak ulaşmaktadır (akt. Hattangadi, 2015).

Herzberg'in Çift Faktör Kuramı; Herzberg (1964) iş ve verimlilik kavramlarından yola çıkarak motivasyona etki eden faktörleri hijyen ve motive edici faktörler olarak sunmaktadır. Hijyen faktörü; iş ortamında dışsal etki alanlarına bağlı olarak denetlenme, çalışma şartları, statü gibi faktörlerden etkilenmektedir. Diğer motive edici faktörler kısmında ise; bireyin has alanlarını ifade etmektedir. Tanınma, sorumluluk bilinci, dışarıdan gelen dönütler gibi faktörlerdir. Kişileri harekete geçirirken bu tür faktörler göz önünde bulundurulduğunda istenilen durumların gerçekleşmesine katkı sağlanabilmektedir (Herzberg, 1964). Motivasyon kavramının çeşitli boyutları vardır. Öğretmen adaylarının akademik alandaki motivasyon düzeyleri, akademik motivasyon kavramı altında incelenmektedir.

2.1.17. Akademik Motivasyon

İnsanlar eğitim ile gelişmektedir. Edindikleri bilgiler ile hayatlarına yön vermektedir. Bundan dolayı eğitim hayatlarında öğrenmenin tam gerçekleşebilmesi için motivasyonlarının araştırılması önemli olmaktadır. Motivasyon başarıya ulaşmadaki bireyin hızını, davranışların türünü ve yönünü etkileyen önemli bir faktördür (Akbaba, 2010).

Öz belirleme kuramındaki görüşlere göre insanlar meraklı ve keşfetmeye meyilli olarak dünyaya gelmektedirler (Ryan ve Connell, 1989). Bundan dolayı okullar öğrencilerin bu meraklarını sürdürmelerine olanak sağlayan önemli yerler olarak öne çıkmaktadır. Bu durumda akademik motivasyon kavramını ortaya çıkarmaktadır. Akademik motivasyon, öğrencinin derse gelmesini ve verilen akademik sorumlulukları yerine getirebilmesi anlamına gelmektedir (Wentzel ve Wigfield, 2009). Sonuçta öğrenciyi akademik amaçlara yönlendiren bir itici güçtür (Alemdar, 2018). Öz belirleme kuramı, insanların bağımsız bir şekilde kendilerini motive edebilen, başarılı olmak isteyen ve meraklı olabilen bireyleri vurgulamıştır (Deci ve Ryan, 2008). Bahsedildiği üzere motivasyon akademik başarı için önemli bir faktör olmaktadır. Motivasyon üstlendikleri görevlerde bireyleri başarıya ulaştıran bir yol olmaktadır (Mahato ve Barman, 2019).

Öğrenciler eğitimdeki aktiviteleri ilgi çekici bulmamalarına rağmen aktivitelere değer vermeyi başlayabilirler. Burada insanların kavrama ve içselleştirme süreçlerine büyük bir katkı sağlayan öğretmen, aile, toplum gibi çevresel nedenler önemlidir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Grolnick ve Ryan (1987) yaptıkları araştırmada okul, öğretmen, aile tarafından sağlanan bağımsızlık öğrencinin okula yönelik içsel motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Derslerde öğrencileri bağımsız olarak kendi sorumluluklarına bırakmak öğrencinin içsel motivasyonunu arttırmada önemli bir faktördür. Öğrencilerin derslerde seçim yapmasına ve kendilerine güven verebilecek ortamlarda bulunmaları olanak tanımak öğrencinin motivasyonu için önemlidir (Deci ve diğ., 1991). Bundan dolayı öğrencilerin sosyal hayatlarındaki aldıkları desteğin akademik motivasyonları üzerinde önemli bir etkisi olmaktadır.

Sonuç olarak öğretim teknolojileri dersinde materyal geliştirebilmek için öğretmenlerin yaratıcı kişilik özelliklerinin olmasının yanı sıra bu materyalleri geliştirebilmeleri için gerekli olan akademik motivasyona da sahip olmaları

düşünülmektedir. Kuramsal çerçeveden edinilen bilgilere göre bu durumdan çıkacak sonuçların faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.2.İlgili Araştırmalar

2.2.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.2.1.1. Akademik motivasyon ile ilgili araştırmalar. Demir-Güdül (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, akademik motivasyon ölçeği kullanılarak üniversite öğrencilerinin motivasyon profilleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında öğrencilerin akademik motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu sonucu çıkmıştır. Öğrencilerin akademik erteleme davranışı göstermedikleri ve yaşamlarından tatmin oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik motivasyonun genel yaşam memnuniyeti üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Arcagök (2016) tarafından yapılan araştırma, ilkokul son sınıf olan öğrencilerin derse yönelik bağımsızlık algılarının akademik güdülenmeleri ve yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğrencilerin derse ilişkin içsel ve dışsal güdülenmelerinin olduğu saptanmıştır. İncelenen değişkenlerin cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir farklılık gösterdiği ve kızların lehine olduğu yine sonuçlar arasındadır.

Özen (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının üniversite ortamına geldikleri ilk senede yaşadıkları olayların akademik süreçlerindeki başarılarına ve güdülenmelerine nasıl etkilediğini tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak akademik motivasyon ölçeği ve öğrencilerin akademik ortalamaları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durumun temel nedeni ise bilgi eksikliği olduğu sonucuna varılmıştır.

Deniz (2020) tarafından yapılan araştırmada eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının akademik öz yeterlik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarında ise öğretmen adaylarının kullanılan değişkenler arasında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının bölümlerinin, akademik motivasyon ve hayatlarından memnun olma durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Gürlek (2021) tarafından yapılan araştırma sınıf öğretmeni adaylarının epistemik merak düzeyleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla

yürütülmüştür. Araştırmada Litman ve Spielberger (2003) tarafından geliştirilen ve Yazıcı (2020) tarafından da Türkçe'ye uyarlanan “Epistemik Merak Ölçeği” ve Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen “Akademik Güdülenme Ölçeği” veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda epistemik merak ve akademik motivasyon arasındaki ilişki pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Epistemik merak arttıkça motivasyonun da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çakın (2021) tarafından yapılan araştırmada uzaktan eğitim sürecinde üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik erteleme düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Nicel ölçme aracı olarak kişisel bilgi formu, akademik motivasyon ölçeği ve akademik erteleme ölçeği kullanılmıştır. Nitel ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ile akademik erteleme davranışları arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin akademik motivasyonlarının düşük olduğu durumlarda akademik erteleme davranışlarında artma olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, uzaktan eğitimde öğrencilerin akademik performansını etkileyen faktörleri anlamak ve bu konuda önlem almak adına önemli bir katkı sağlamaktadır.

Kaya (2022) tarafından yapılan bir araştırmada bilişsel davranışçı yaklaşım temelli geliştirilen çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik erteleme değişkenleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma deneysel bir çalışmadır. Gönüllü katılmak isteyen üniversite öğrencilerine yapılmıştır. Karma yöntem kullanılmıştır. Veriler, bilgi formu, motivasyon ölçeği ve erteleme davranışı ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan programdan sonra öğrencilerin akademik motivasyonlarının arttığı, akademik erteleme davranışlarının ise azaldığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre programın etkili olduğu ifade edilmektedir.

Çaylak (2022) tarafından yapılan araştırma müzik öğretmen adaylarının aldıkları bir dersteki akademik güdülenmelerini ve tutumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırma çeşitli üniversitelerin tüm sınıf düzeylerini içeren toplam 180 öğrenciye yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak motivasyon ve tutum ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre tutumları ve akademik

motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Derse olan tutumları arttığında akademik motivasyonlarının da arttığı sonucu elde edilmiştir.

Kali (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yüksek lisans eğitimine ilişkin tutumları ve akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmaya eğitim fakültesi öğrencileri katılım göstermişlerdir. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin yüksek lisans eğitimine karşı pozitif bir tutum sergiledikleri ve akademik güdülenmelerinin ise üst seviyede olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada kadınların akademik motivasyonu erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyi arttıkça derse karşı olan tutumun azaldığı sonuçlar arasında ifade edilmektedir.

Şahin (2022) tarafından yapılan bir çalışma öğretmen adaylarının öğrenme deneyimi tatminleri ile motivasyon düzeylerini belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin durumunu tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya biyoloji alanında okuyan 121 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmadaki verileri toplamak amacıyla biyoloji öğretmen adaylarına memnuniyet ve motivasyon ölçekleri uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde; öğretmen adaylarının öğrenme deneyimi tatminleri ve motivasyonları arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarında; biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme deneyimi tatminleri ile motivasyon düzeyleri yüksek düzey bulunmuştur. Veriler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkeklerin lehine bir farklılık olduğu sonucu çıkmıştır. Çalışmadaki sınıf düzeyi alt boyutu incelendiğinde dördüncü sınıfta bulunan öğretmen adaylarının eğitim-öğretim memnuniyeti, diğer sınıflarda bulunan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Orhan (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yabancı dil bölümü öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ile motivasyona etki eden çalışma koşulları ve belirlenen diğer değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma karma yöntemdir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri yüksek bulunmakla birlikte çalışma ortamları ile motivasyon türleri arasında bir ilişki tespit edilmiştir. Nitel bulgularda ise temalar elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının motivasyonlarının sadece bireysel etkenlere değil, aynı zamanda çalışma ortamlarına da bağlı olduğu ve içsel ve dışsal motivasyonun etkileşimi, öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerine ve mesleki gelişimlerine olumlu bir katkıda sağlayacağı sonuçlarına varılmıştır.

Çetintav (2023) tarafından yapılan bir araştırmada ortaokul matematik dersinde kullanılan bilgisayar destekli materyallerin öğrencilerin güdülenmelerine, başarılarına olan etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma ortaokul sekizinci sınıfta öğrenci olan 40 öğrenciye uygulanmıştır. Verilerin ölçekler ve görüşme formları ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlarda, materyalin çocuklar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın elde ettiği sonuçlar, matematik öğretiminde teknolojik araçlar kullanmak, öğrenci motivasyonunu ve başarısını arttırmanın yanı sıra eğitim pratiğini zenginleştirmek açısından da önemli bir katkı sağlamaktadır. Tablo 2.1’de akademik motivasyon değişkeni ile yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 2. 1. *Akademik Motivasyon Değişkeninin Farklı Değişkenler İle İlgili Yapıldığı Araştırmalar*

Araştırmacı	Değişkenler	Araştırma Yöntemi	Çalışma Grubu	Araştırma Sonuçları
Gürlek (2021)	Epistemik merak düzeyleri ve akademik motivasyonları	Nicel Araştırma	Sınıf Öğretmeni Adayları	Pozitif Yönde Ve Orta Düzeyde Bir İlişki
Çakın (2021)	Akademik Motivasyonları İle Akademik Erteleme	Karma Yöntem	Üniversite Öğrencileri	Negatif Yönde Düşük Düzeyde Bir İlişki
Kaya (2022)	Çevrimiçi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programı	Deneysel	Üniversite Öğrencileri	Öğrencilerin Akademik Motivasyonlarının Artmıştır, Akademik Erteleme Davranışları Azalmıştır.
Çaylak (2022)	Akademik Motivasyon Ve Tutum Düzeyleri	Nicel Araştırma Tarama Modeli	Üniversite Öğrencileri	Orta Düzeyde Çıkmıştır
Kali (2022)	Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumları İle Akademik Motivasyonları	Nicel Araştırma	Öğretmen Adayları	Pozitif Yönlü Anlamlı Bir İlişki

(devamı arkadadır)

Tablo 2. 1. *Akademik Motivasyon Değişkeninin Farklı Değişkenler İle İlgili Yapıldığı Araştırmalar* (devamı)

Araştırmacı	Değişkenler	Araştırma Yöntemi	Çalışma Grubu	Araştırma Sonuçları
Şahin (2022)	Eğitim-öğretim Memnuniyetleri İle Akademik Yöndeki Motivasyon Düzeyleri	Nicel Araştırma Yöntemi	Biyoloji Öğretmen Adayları	Pozitif Yönde Ve Orta Düzeyde Bir İlişki Olduğu Tespit Edilmiştir
Orhan (2022)	Öğretme Ve Akademik Motivasyonu Ve Motivasyonel Çalışma	Karma Yöntem	İngilizce Aday Öğretmenleri	Anlamli İlişki Ortaya Çıkmıştır.
Çetintav (2023)	Öz Düzenleme Becerileri, Akademik Motivasyonları Ve Başarıları	Yarı Deneysel Desen	8.Sınıf Öğrencileri	Öz Düzenleme Ve Motivasyon Puanlarında İse Değişim Olmuştur.

Literatür incelendiğinde akademik motivasyonun farklı değişkenler ile incelendiği araştırmalar geniş yelpazede sunulmaktadır. Akademik motivasyonun farklı değişkenlerle yapılan araştırmalarda, akademik motivasyon ile ilgili çeşitli düzeylerde ilişki bulunurken, cinsiyete göre de sonuçların farklılaştığı saptanmıştır.

2.2.1.2. Yaratıcı kişilik özellikleri ilgili araştırmalar. Kılınç (2019) tarafından yapılan bir araştırma öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını ve duygusal zekalarını belirlenen değişkenler ile incelemeyi hedeflemektedir. Veri toplama aracı olarak ölçekler ve bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında ölçekten elde edilen puanlar bazı değişkenlere göre farklılık gösterirken bazılarında farklılık göstermemektedir. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının yaratıcılık ve duygusal zekâ alanlarındaki yeteneklerinin anlaşılmasına ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin etkili bir biçimde planlanmasına katkı sunmaktadır.

Bozça (2019) tarafından yapılan bir araştırmada sağlık yönetimi bölümlerinde okuyan öğrencilerin girişimcilikleri ve yaratıcı kişilikleri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma ölçekler ile toplanmıştır. İncelenen bazı değişkenler belirlenen değişkenlere göre farklılaşırken bazı değişkenlerde farklılaşmamaktadır. Araştırma bulguları sağlık yönetimi eğitimi alan öğrencilere yönelik

eğitim programlarının ve destekleyici m¼dahalelerin planlanmasında değerli bilgiler sunmaktadır.

Tuzcu (2020) tarafından yapılan araştırma T¼rkiye’deki PDR b¼l¼m¼n¼ bitirmiş bireylerin t¼kenmiřlik seviyelerini ve kişilik ¼zelliklerini yaratıcılıkları y¼n¼nden incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma 344 psikolojik danışmanın katılımı ile gerçekleşmiştir. Nicel y¼ntemin kullanıldığı araştırmada elde edilen bulgulara g¼re; katılımcılarda t¼kenmiřlik d¼zeyi ve diğer kişilik ¼zellikleri ile yaratıcı kişilikleri arasında negatif y¼nde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bulgular, PDR b¼l¼m¼ mezunu ve psikolojik danışman olarak çalışan bireylerin t¼kenmiřlik riskini azaltmak ve profesyonel gelişimlerini desteklemek adına ¼zel m¼dahalelere ihtiyaç duyabilecekleri ¼ne s¼rmektedir.

Uygur-Celep (2020) tarafından yapılan bir araştırma ¼zel eğitim ¼đretmelerinin ¼đrencilere oyun hazırlama ve ¼đretme yeterlilikleri ile yaratıcı kişilikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 100 ¼zel eğitim ¼đretmenine uygulanmıştır. ¼lme aracı olarak ¼lekler ve bilgi formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ¼đretmenlerin yeterlilikleri ve yaratıcılıkları arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna g¼re; ¼zel eğitim ¼đretmenlerinin yaratıcı yeteneklerinin, ¼đrencilere y¼nelik oyun tabanlı ¼đretimde etkili bir şekilde kullanılabileceği ve bu becerilerin ¼đrenci başarısı ¼zerinde bir etki sağlayabileceği sonucuna varılmıştır.

Genç (2021) tarafından yapılan bir araştırma beden ¼đretmenlerinin ¼đrencilere etkinlik yaptırabilme ile yaratıcı kişilikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Veri toplama aracı olarak belirlenen ¼lekler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bu iki değişken arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, beden ¼đretmenlerinin etkinlik yaptırma becerileri ile yaratıcı kişilikleri arasında bir bağlantının olmadığını g¼stermektedir.

Turan (2022) yaptığı araştırmada yaratıcı kişilik ile problem kurma yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın alışma grubunu T¼rkiye’nin kuzeyindeki bir devlet okulunda ¼đrenci olan sekizinci sınıf ¼đrencileri oluşturmaktadır. Araştırma y¼ntemi karma y¼ntemdir. Verilerin toplanmasında ¼lekler ve bilgi formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda incelenen değişkenler arasında ilişki bulunmuştur.

Baltacı (2022) tarafından yapılan araştırmada onuncu sınıf lise ¼đrencilerinin sınıf yaşam algıları, hedef y¼nelimleri ve yaratıcı kişilikleri arasındaki ilişkinin incelendiği

araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf yaşam algıları ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkiye saptanmıştır. Performans-yaklaşma hedef yönelimi ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Son olarak, sınıf yaşam algısı ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkide performans-yaklaşma hedef yöneliminin kısmi aracı rolü olduğu görülmüştür.

Demir (2022) tarafından yapılan bir araştırma sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcılık durumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Ölçme aracı olarak yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği ve yaratıcılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinin, belirli alt boyutlarda öne çıktığını ve yaratıcılık durumları ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Aykan-Özer (2022) tarafından yapılan araştırma müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile yansıtıcı düşünce eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Veriler yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği ile yansıtıcı eğilim özellikleri ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda yaratıcı kişilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinin cinsiyete ve bireysel çalgı türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği, yansıtıcı düşünme eğilimlerinin de cinsiyete göre farklılaştığı ve yaratıcı kişilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Çelik (2022) tarafından yapılan araştırma yaratıcı kişilik özellikleri ve prososyal davranışlar arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide beğenilme arzusunun aracı görevini incelenmeyi hedeflemiştir. Araştırmaya 394 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinde beğenilme arzusunun, yaratıcı kişilik özellikleri ve prososyal davranışlar arasındaki ilişki bulunmamaktadır. Üniversite öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri, prososyal davranışlar ile ilişkiliyken beğenilme arzuları bu ilişkide anlamlı bir rolü bulunmamaktadır. Yaratıcı kişilik özellikleri, prososyal ve beğenilme arzusu puanlarının araştırmada ele alınan sosyodemografik değişkenler açısından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2.2. *Yaratıcı Kişilik Özellikleri Değişkeninin Farklı Değişkenler İle Yapıldığı Araştırmalar*

Araştırmacı	Değişkenler	Araştırma Yöntemi	Çalışma Grubu	Araştırma Sonuçları
Demir (2022)	Yaratıcı Kişilik Özellikleri İle Yaratıcılık Alanları	Nicel	Sınıf Öğretmeni Adayları	Pozitif Yönde Anlamli İlişki
Uygur-Celep (2020)	Oyun Öğretimi Öz-yeterlikleri Ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeyleri	Nicel	Okul Öncesi Özel Eğitim Okulunda Çalışan Öğretmenlerin	Pozitif Yönde Anlamli İlişki
Genç (2021)	Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ve Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterlilikleri	Nicel	Beden Eğitim Ve Spor Öğretmenliği Ve Antrenörlük Bölümü Öğrencilerinin	Anlamli Bir İlişki Bulunmamıştır.
Turan (2022)	Öğrencilerin Problem Kurma Öz Yeterlikleri İle Yaratıcı Kişilik Özellikleri	Karma	Sekizinci Sınıf Öğrencileri	Pozitif Yönde Ve Orta Düzeyde Anlamli Bir İlişki
Baltacı (2022)	Performans-yaklaşma Hedef Yönelimi İle Yaratıcı Kişilik Özellikleri	Nicel	Onuncu Sınıf Lise Öğrencilerinin	Negatif Yönde Ve Anlamli Bir İlişki Bulunmuştur.
Aykan-Özer (2022)	Yaratıcı Kişilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünce Eğilimleri	Nicel	Müzik Öğretmeni Adaylarının	Pozitif Yönde Anlamli Bir İlişki
Çelik (2022)	Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ve Prososyal Davranışlar	Nicel	Üniversite Öğrencilerinden	İlişki Var

Tablo 2.2’ de yaratıcı kişilik özellikleri değişkeninin farklı değişkenler ile yapıldığı araştırmalar yer almaktadır. Literatür incelendiğinde 2022 yılından itibaren bu araştırmaların hızla arttığı görülmektedir. Bu araştırmalar gerek eğitim gerekse farklı alanlarda yapılmıştır. Yaratıcı kişilik özellikleri değişkeninin farklı değişkenler ile yapıldığı araştırmalara bakıldığında aralarında anlamlı farklılık görülmesinin yanı sıra farklılık görülmeyen araştırmalar da bulunmaktadır. Aralarındaki ilişkiye bakıldığında ise pozitif, negatif yönde ilişkiler çıkarken herhangi bir ilişkinin bulunmadığı araştırmalarında olduğu ifade edilmektedir.

2.1.1.3. Öğretim teknolojileri dersi ilgili araştırmalar. Döş (2014) tarafından yürütölen araştırma, harmanlanmış öğrenme ortamının öğretim teknolojileri dersinde nasıl uygulanabileceğini incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırma, öğretmen adaylarına yöneltilmiş ve elde edilen verilere dayanarak öğrencilerin bu modeli olumlu bir şekilde değerlendirdikleri ve benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler, harmanlanmış öğrenme modelini beğenmiş ve bu modeli benimsemiştir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenme ile çevrimiçi ağ arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmişken, bu modelin PC ile ilişkisi konusunda belirgin bir ilişki gözlemlenmemiştir. Bu bağlamda, harmanlanmış öğrenme modelinin öğrenci memnuniyeti üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve çevrimiçi ağ ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak, bilgisayar kullanımı ve bu model arasında belirgin bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri derslerinde harmanlanmış öğrenme modelinin etkili bir uygulama olabileceğini ifade etmektedirler.

Öztürk ve Zayimoğlu-Öztürk (2015) tarafından geręekleřtirilen araştırma, eğitim faköltesi öğrencilerinin materyal hazırlama durumlarını ve öğretim teknolojileri dersine ilişkin gözlemlerini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu alışma, öğretmen adaylarına yöneltilmiş olup elde edilen veriler işığında, öğrencilerin bu dersin mesleki hayatlarındaki önemine vurgu yapmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adayları öğretim teknolojileri dersini yararlı bulmakta ve mesleki gelişimleri için önemli bir katkı sağladığına inanmaktadırlar. Bu dersin, öğrencilerin eğitim materyali hazırlama konusundaki becerilerini geliştirdiği ve mesleki hayatlarına olumlu bir etki sağladığı tespit edilmiştir. Eğitim faköltesi öğrencilerinin, öğretim teknolojileri dersinden elde ettikleri deneyimlerin mesleki kariyerlerine kolaylık sağladığını göstermektedir.

Bakaç (2015) tarafından yürütölen araştırma eğitim faköltesindeki öğrencilerinin öğretim teknolojileri dersine yönelik yaratıcılık düzeylerini, materyal hazırlama yeteneklerini ve inançlarını incelemeyi amaçlamıştır. Nicel yöntemlerle geręekleřtirilen bu araştırma, öğrencilerin genelinde yüksek yaratıcılık düzeyi ve materyal hazırlama becerilerine sahip oldukları sonucunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, öğrencilerin ortalamanın üzerinde yaratıcı potansiyele sahip olduklarını ve materyal hazırlama konusunda yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak bölüm bazında incelendiğinde belirlenen değişkenlerde farklılıkların ortaya çıktığı saptanmıştır. Öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ve materyal hazırlama becerilerine olan istekleri arasında genel bir tutarlılık bulunsa da bölüme göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Aslan (2015) tarafından yapılan araştırma yabancı dil eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersinin meslek hayatlarına ne gibi etkisinin olabileceğini tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmacının hazırladığı sorular anket haline getirilerek katılımcılardan veri toplanmıştır. Araştırmanın sonunda dersi belirli kazanımlar neticesinde yararlı bulmadıkları saptanmıştır. Araştırma, öğretim teknolojileri dersinin, öğretmen adaylarının meslek hayatlarına ilişkin beklenen katkıları sağlayamayacağını göstermektedir. İlgili dersin öğrenciler tarafından yeterince etkili bulunmadığını ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine beklenen ölçüde katkı sağlayamadığını göstermektedir.

Balçın (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma, fen ve teknolojileri dersinde, ders ortamı ve kazanımların etkisiyle materyal kullanmanın önemine odaklanılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin bu alandaki donanımlarının ve teknolojik, pedagojik alan bilgilerinin ne kadar kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Bu önemli tespitler ışığında, bu konuda yapılan araştırmanın temellendirilmiş bir ihtiyaç olduğu vurgulanarak gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarına yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında ise öğretmen adaylarının materyal hazırlayabilme becerileri ortalama düzeyde bulunmuştur.

Vatansever- Bayraktar ve İşleyen (2018) tarafında yapılan araştırma eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim teknolojileri dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma öğretmen adayları ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Ölçme aracı olarak ölçekler kullanılmıştır. Araştırma verilerinde öğretmen adaylarının derse yönelik tutumları belirlenen değişkenlere göre farklılaşmamaktadır. Diğer değişkenlere göre farklılık görüldüğü saptanmıştır.

Elidar (2019) tarafından yapılan araştırmada matematik öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersinin matematik alanlarına ilişkin düşüncelerine ne gibi etkiler olabileceği sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, dersi alan ve almayan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışmada nitel yöntem kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının matematik alanında kullanılan bir konuya yönelik yeterlilikleri düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlic (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına verilen önemli derslerden biri olan öğretim teknolojilerini incelemeyi

amaçlamaktadır. Araştırma akademisyenlere ve öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Veriler görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda dersin gerekli olduğu sonucu çıkmıştır. Dersin içeriği uygun bulunurken dersin sadece teorik verilmesi ve süre bakımından yetersiz olması gibi olumsuz sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretim üyeleri, dijital yetkinliğin önemli olduğunu belirtirlerken materyal hazırlamanın ders ve mesleki yetkinliğe ulaşmada etkili olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Literatür incelendiğinde öğretim teknolojileri dersine yönelik yapılan araştırmalar çok az olmakla birlikte dersin adının değişmesi ile yok denecek kadar az araştırma yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar bu dersin verimliliği, mesleki yönden kazanımları, materyal hazırlamaya olan katkısı şeklinde yapılan araştırmaların nitel ve nicel boyutta yapıldıkları görülmektedir. Dersin mesleki anlamda katkı sağladığının yanı sıra buna zıt olarak hiçbir katkısının bulunmadığı araştırmalarda bulunmaktadır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2221. Yaratıcılık ile ilgili uluslararası araştırmalar. Kyung-Hwa (2005) tarafından yapılan araştırma okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ile yaratıcı kişilikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Önceki araştırmalar, gençlerin yaratıcı düşünme yeteneği ile yaratıcı kişiliği arasındaki korelasyon katsayısının çok düşük olduğunu göstermiştir (Hah, 1999), bu nedenle bu araştırma, testi doğrulamak ve okul öncesi çocukların cinsiyet ve yaş değişkenlerinden nasıl etkileneceğini incelemek için yapılmıştır. Nicel yöntem kullanılan bu araştırmada veriler anket aracılığı ile katılımcılardan toplanmıştır. Araştırmaya bir ülkedeki 4 ila 5 yaşları arasındaki yaklaşık 1.000 okul öncesi çocuk katılmıştır. Hem yaratıcı düşünme becerilerinde hem de yaratıcı kişiliklerinde yaşa göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Beş yaşındaki okul öncesi çocuklar, dört yaşındaki okul öncesi çocuklara göre dil ve yaratıcı düşünme yeteneği ve yaratıcı kişilik alanlarında daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Bu sonuca göre yaratıcı düşünme yeteneğinin ve kişiliğinin değiştiği doğrulanmıştır.

Cardoso (2007) araştırmasında lisans öğrencilerinin ve akademisyenlerin yaratıcılıklarına yönelik algılarını belirlemeyi hedeflemiştir. Veriler çeşitli nitel ölçme araçlarıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda akademisyenler ve lisans öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin benzer olduğu sonucuna varılmıştır. İletişim yeteneklerinin iyi olması öğrenciler tarafından yaratıcı olarak algılandığı ve yaratıcılık faktörünün akademisyen ile öğrenciler arasındaki iletişimden geçtiği tespit edilmiştir.

Karwowski ve Soszynski (2008) araştırmasında lisans öğrencilerinin rol oynama becerilerinin yaratıcılıklarında nasıl etkili olduğunu incelemek için yapmıştır. Lisans öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Yaratıcılık ile ilgili olarak yapılan eğitimin etkililiği çeşitli ölçekler ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre farklılık olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu sonuca göre rol yapma becerileri yaratıcılıklarında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Robbins ve Kegley (2010) tarafından yapılan çalışmada uzaktan bir yaratıcı düşünme uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yaratıcılık ölçeği kullanılmıştır. Test sonuçlarına göre katılımcıların yaratıcılık yeteneklerinde ve özyeterlik inançlarında artış gerçekleşmiştir. Çalışma sonucunda önerilerde bulunulmuştur.

Vidergor (2013) tarafından yapılan araştırma, üstün yetenekliler eğitimi alanında çalışan bir eğitiminin kişisel yaratıcı özelliklerini incelemeyi ve çocuklukta bilinen yaratıcılığın yetişkinlikteki yaratıcı yaklaşıma ve çıktılara nasıl dönüştüğünü araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmaya seçilen kişiler katılmıştır. Veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma bulgularında çocuklukta tespit edilen yaratıcı özelliklerin, fikirleri keşfetmeye açıklık, cesaret ve bireyin kendini dinleme olduğu saptanmıştır. Tüm kategoriler aynı zamanda yetişkinlikte de görülmektedir.

Alfuqaha ve Tobası (2015) tarafından yapılan araştırma bir üniversitedeki öğretmenlerin yaratıcı düşünme düzeylerini incelemeye ve bunun yaş, cinsiyet, deneyim süresi, uzmanlık ve kişilik türleri ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 90 öğretmene üç anket kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya dahil edilen kişilik özelliklerinin öğretmenler de yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bulunma derecelerine göre az olana doğru sıralanmıştır; sevimli, azimli, anlayışlı, cesur ve cüretkar, zeki, anlayışlı, dinamik ve aktif ve bağımsız. Üniversitedeki öğretmenlerin yaratıcı düşünme düzeyleri orta düzeyde çıkarken öğretmenlerin yaratıcı düşünceleri ile cinsiyet, yaş, deneyim ve kişilik tipleri değişkenlerin her biri arasında ilişki olmadığı bulunmuştur.

Uluslararası literatür incelendiğinde yaratıcı kişilik özellikleri değişkeninden ziyade yaratıcılık alanında araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Her yaş grubundaki bireylerin yaratıcılık özelliklerinin neler olduğu ve yaşla, mevki ile ilişkisinin bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Yaratıcılık düzeylerinde ortaya çıkan farklılıkların nedenlerinin üzerinde

durularak bu durumların tespit edilmesine odaklanılmıştır. Yaratıcılık düzeylerinin gelişiminde bazı araştırmalar öneriler de sunmaktadır.

2222 Akademik motivasyon ilgili araştırmalar. Alfaro, Umaña-Taylor, Gonzales-Backen, Bámaca & Zeiders (2009) tarafından yapılan bir araştırma, ergenlerin akademik motivasyonlarında ayrımcılıkla ilgili tecrübeleri ile akademik başarıları arasında ilişkinin olup olmadığı incelemeyi amaçlamıştır. Cinsiyet faktörünün incelendiği araştırmada ayrımcılık erkekler için akademik motivasyonu önemli ölçüde yordarken kızlarda yordamamaktadır. Buna ek olarak erkek öğrenciler için akademik motivasyon, algılanan ayrımcılık ile akademik başarı arasındaki ilişkiye önemli ölçüde aracılık ettiği tespit edilmiştir.

Goodman, Jaffer, Keresztesi, Mamdani, Mokgatle, Musariri, Pires & Schlechter (2011) Güney Afrika’da yapılan bir araştırmada lisans öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının amaca ulaşmada çaba sarfedilen emek ile akademik başarının arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulguları, gösterilen çabalar ile içsel motivasyon arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve bu durumun akademik başarıyı öngören önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, dışsal motivasyonun akademik başarıyı öngörme gücünün olmadığı saptanmıştır.

Dokuchyna (2018) tarafından yapılan araştırma “Özel Eğitim” bölümünde okuyan öğrencilerin mesleğe hakim olma sürecindeki akademik motivasyonlarını incelemek ve mesleğe yönelik akademik motivasyon oluşturma yollarını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Ölçme aracı olarak bir yazar anketi olan A. Rean, V. Yakunin tarafından geliştirilen “Akademik Motivasyon Envanteri” öğrencilerin çoğunun gelecekteki meslek seçimlerini bilinçsizce yaptığını göstermiştir. Bu da çalışmaya aktif bir tutum eksikliği olarak yansımıştır. Genel olarak, öğrencilerin özel eğitimci mesleğinin önemini bildikleri sonucu çıkarken bununla birlikte, mesleğe yönelik olumlu tutum sergiledikleri saptanmıştır. Sonuçların genelleştirilmiş analizi, mesleğe ilişkin akademik motivasyonun oluşturulmasına olan ihtiyacı göstermiş ve öğrencilerde bunun gelişimi için tavsiyeler sunulmuştur.

Chow ve Wong (2020) tarafından yapılan araştırma üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz-yeterliğini, akademik motivasyonunu incelemek ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterliğinin yordayıcılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Katılımcılar, bir kurumda

hemşirelik, sağlık ve sağlık dışı disiplinlerde okuyan toplam 504 üçüncü ve son sınıf öğrencilerini içermektedir. Araştırma sonucunda iki değişken arasında orta düzeyde pozitif bir korelasyon olduğu saptanmıştır.

Hidajat, Hanurawan, Chusniyah and Rahmawati (2020) yılında yapılan araştırma öğrencilerin akademik motivasyon dinamiklerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve bir gömülü teori kullanılmıştır. 102 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, öğrencilerin akademik motivasyonunun dinamik olduğunu, motivasyonsuzluk durumundan sosyal yardım, hedef yönelimi, başarı kaygısı ve öz yeterlilikten etkilenen içsel motivasyona geçtiği tespit edilmiştir. Bu çalışma, akademik motivasyonun canlı ve devam eden bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu süreç içsel ve dışsal faktörlerden etkilenmiştir.

Elsayed, Al-Najrani (2021) tarafından yapılan araştırma artırılmış gerçeklik teknolojisinin ortaokul öğrencileri arasında matematikte görsel düşünmeyi ve akademik motivasyonu geliştirmedeki etkililiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma yöntemi olarak yarı deneysel desene sahip deneysel yöntem benimsenmiş ve her iki gruba da ön ve son testler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubunun görsel düşünme ve akademik motivasyonda kontrol grubunu geride bıraktığı sonucuna varılmıştır.

Datu ve Yang (2021) tarafından yapılan araştırma Filipinli lise öğrencilerinin akademik hareketliliğin, akademik motivasyonel boyutları ve başarı ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bulgular, akademik canlılığın, kontrollü ve özerk motivasyonel yönelimlerinin yanı sıra daha yüksek akademik başarı seviyeleri ile ilişki olduğunu tespit etmiştir. Akademik canlılığın, özerk motivasyon yoluyla başarı üzerinde dolaylı etkileri olduğu saptanmıştır. Bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin günlük akademik zorluklarla başa çıkma yetenekleri geliştirmenin akademik yararlarını vurgulamaktadır.

Berestova, Burdina, Lobuteva and Lobuteva (2022) tarafından yapılan araştırma e-öğrenme ortamındaki öğrenci motivasyonunun özünü incelemek ve onu etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. 21 ila 23 yaşları arasındaki öğrenciler katılmıştır. Veriler anket yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarında belirlenen değişkenler ile motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmamıştır.

Literatür incelendiğinde, akademik motivasyonla ilgili yapılan araştırmaların yoğun olduğu, birçok değişkenle ilişkisinin incelendiği çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Bu

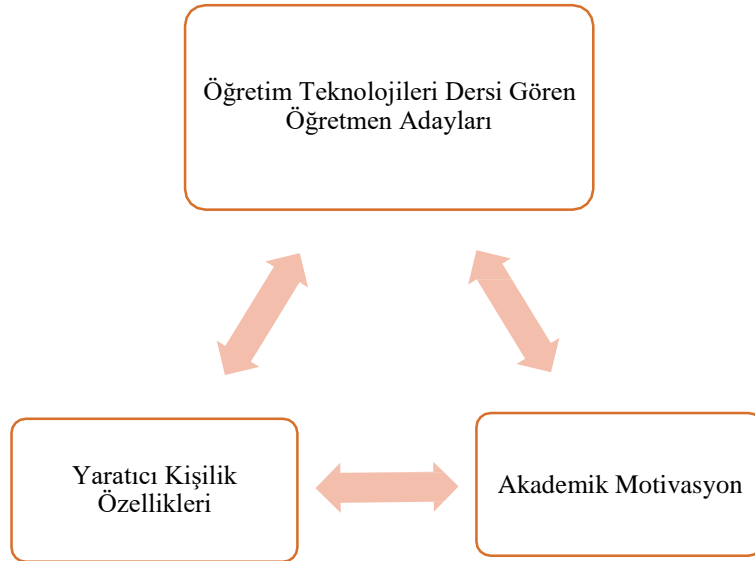
araştırmaların farklı yaş ve öğrenci gruplarına yönelik yapıldığı belirlenmiştir. Farklı sonuçların ortaya çıktığı bu çalışmalarda aynı zamanda çeşitli önerilerde sunulmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi bilgilerine yer verilmiştir. Bu bölümde ilk olarak araştırma modeline yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modeli, mevcut durumda ne varsa onu olduğu gibi yansıtmayı benimser. Bu desende araştırmaya konu olan, kişi veya nesne kendi şartlarında ve durumları içinde ve olduğu durumda gözlemlenmeye çalışılır. Tarama modeli geniş kapsamlı topluluklardan oluşan evrenlerde genel bilgiye varmak amacıyla seçilen örneklem üzerinde yapılan araştırmadır (Karasar, 2005). İlişkisel araştırma modeli, iki ya da daha fazla değişken ile bir durumun incelendiği ve bu değişkenleri etkilemeksizin, doğal ortamlarında olduğu şekliyle incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2011). Bu model, değişkenler arasındaki ilişkilerin anlaşılması ve çeşitli faktörlerin etkileşimlerinin değerlendirilmesi için kullanılır. Bu araştırma modelinin somut ifadesi Şekil 3.1’de gösterilmektedir.



Şekil 3. 1 Araştırma modelinin somut ifadesi

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin Batı ilinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi'nde öğretim teknolojileri dersini almış veya almakta olan ikinci, üçüncü, dördüncü sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Örneklem seçiminde, Oransız eleman

örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme, yansız örnekleme, yalın örnekleme kullanıldığı diğer isimlerle de ifade edilmektedir. Oransız eleman örnekleme, evrendeki tüm öğelerin eşit seçilme olasılığı ile belirlendiği bir örneklem çeşitidir (Karasar, 2005). Böylelikle ikinci sınıf, üçüncü sınıf, dördüncü sınıf toplam evren 2255 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında Balcı (1995) tarafından geliştirilen formülden yararlanılmıştır. Geliştirilen formül Şekil 3.2’de yer almaktadır. Bu formüle göre örneklem sayısı hesaplandığında en az 327 kişiye ulaşılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu araştırma için farklı bölümlerde okuyan öğretim teknolojileri dersi almış veya almakta olan ikinci, üçüncü, dördüncü sınıf olan toplam 470 kişiye ulaşılmıştır.

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}$$

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Serbestlik derecesi

t= Güven düzeyinin tablo değeri

PQ= (.50) . (.50) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi

Şekil 3. 2 Örneklem hesaplama formülü

Araştırmanın veri toplama sürecinde elde edilen yanıtlar, kişisel bilgi formundaki verilere dayanarak Tablo 3.1 ’de sunulduğu görülmektedir.

Tablo 3. 1. *Örneklemin Belirlenen Değişkenlere Göre Dağılımı*

Değişkenler		Frekans(f)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kız	352	74,9
	Erkek	118	25,1
Sınıf Düzeyi	2.Sınıf	150	31,9
	3.Sınıf	168	35,7
	4.Sınıf	152	32,3
Materyal Hazırlama Durumu	Evet	352	74,9
	Hayır	118	25,1
Materyal Türü	Maket,Model	160	34
	Teknoloji Tabanlı	310	66

(devamı arkadadır)

Tablo 3. 1. *Örneklemin Belirlenen Değişkenlere Göre Dağılımı* (devamı)

Değişkenler		Frekans(f)	Yüzde(%)
Materyalin Yaratıcı Olma Özelliği	Maket,Model	190	40,4
	Teknoloji Tabanlı	280	59,6
Dersin Gerekliliği Ve İşe Vurukluğu	Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağımı düşünüyorum.	391	83,2
	Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum.	79	16,8
Öğrenme Çıktısı	Bana çok katkı sağladı.	374	79,6
	Çok verimsiz geçti.	96	20,4
Toplam		470	100

Tablo 3.1 'de sunulduğu üzere araştırmaya 352 (%74,9) kız öğrenci, 118 (%25,1) erkek öğrenci katılmıştır. İkinci sınıflardan toplam 150 (%31,09), üçüncü sınıflar 168 (%35,7) ve dördüncü sınıflar ise toplam 152(%32,3) kişiden oluşmaktadır. Toplamda araştırmaya 470 kişi katılmıştır. Öğretim teknolojileri dersinde materyal hazırlama durumlarına bakıldığında 352 (%74,9) kişi materyal hazırlarken 118 (%25,1) kişi materyal hazırlamamıştır. Katılımcıların hangi materyal türünü geliştirdiklerine bakıldığında 160 (%34) kişinin maket- model, 310 (%66) kişi teknoloji tabanlı materyal geliştirilmiştir. Materyalin yaratıcı olma özelliğine bakıldığında 280 (%59,6) kişi teknoloji tabanlı materyalin daha yaratıcı olduğunu ifade ederken 190 (%40,4) kişi Maket-Model materyallerini daha yaratıcı bulduğunu ifade etmiştir. Öğretim teknolojileri dersinin gerekliliği ve işe vurukluğu değişkeninde ise 391(%83,2) kişi “mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağımı düşünüyorum” cevabını verirken 79(%16,8) kişi ise “sadece lisans eğitimimde gerekli” bulduğunu ifade etmiştir. Dersin öğrenme çıktılarına bakıldığında 374 (%79,6) kişi “bana çok katkı sağladı” cevabını verirken 96 (%20,4) kişi “çok verimsiz geçti” cevabını vermiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Türkiye'nin batı ilindeki bir üniversitenin eğitim fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerini ölçmek için Şahin ve Danışman (2017) tarafından geliştirilen "Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği" ve akademik motivasyonlarını ölçmek için Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, ve Vallieres (1989) tarafından geliştirilen Karadümen (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Akademik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklere ek olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılarak öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ulaşılmıştır. Tablo 3.2'de veri toplama araçları ve ölçeklerin alt boyutları yer almaktadır.

Tablo 3. 2. Veri Toplama Araçları ve Alt Boyutları

Veri Toplama Araçları	Alt boyutlar
Kişisel Bilgi Formu	Cinsiyet
	Sınıf düzeyi
	Derste materyal hazırlanması
	Materyal türü
	Materyalin yaratıcı olma özelliği
	Dersin gerekliliği ve işevurukluğu
	Öğrenme çıktısı
Yaratıcılık Kişilik Özellikleri Ölçeği	Amaç Yönelimlilik
	İçsel Motivasyon
	Kendine Güven
	Risk Alma
Akademik Motivasyon Ölçeği	Bilmeye yönelik içsel motivasyon
	Başarıya yönelik içsel motivasyon
	Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon
	Belirlenmiş dışsal motivasyon
	İçe yansıyan dışsal motivasyon
	Dışsal motivasyon - dış düzenleme
Motivasyonsuzluk	

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan ve öğretmen adaylarının demografik/kişisel özelliklerini tespit etmek üzere araştırmacı tarafından ortaya konan kişisel bilgi formunda, cinsiyet, sınıf

düzeyi, derste materyal hazırlanması, materyal türü, materyalin yaratıcı olma özelliği, dersin gerekliliği ve işevurukluğu, öğrenme çıktısı gibi soruların bulunduğu toplam yedi soru yer almaktadır.

3.3.2. Akademik Motivasyon Ölçeği

Akademik motivasyon ölçeğinin yapı taşlarını öz belirleme teorisi oluşturmaktadır. Vallerand ve diğerleri (1989), tarafından Fransızca dilinde oluşturulan bir ölçektir. Araştırmalara katkı sağlaması için Vallerand ve diğerleri (1992) İngilizce dilindeki halini de oluşturmuşlardır. Yedi alt boyutta 28 sorudan oluşan ölçeğin her alt boyutu dört soru likert tipinde içermektedir. İçsel motivasyon için üç alt boyut dışsal motivasyon için üç alt boyut ve son olarak motivasyonsuzluk için bir alt boyut yer almaktadır. Alt ölçeklerden elde edilecek en alt puan dört, en üst puan ise 28 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeklerden elde edilen puanlar, bulunduğu motivasyon çeşidine yönelik fikir vermektedir. Vallerand ve diğerleri (1992) yaptıkları geçerlik güvenirlik sonuçlarında ölçeğin kullanılabilir olduğunu puanların yeterli bir seviyede yer aldığını tespit etmişlerdir. Ek olarak, aynı dönemdeki diğer ölçümlerle uyumluluk ve genel yapıyla ilgili geçerlilik de gözden geçirilmiştir. Madde sayısı 28 olan Akademik Motivasyon Ölçeği'nin ise güvenirliği $\alpha = 0,938$ olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları, ölçeğin geçerliliği konusunda güçlü destek sağladığını göstermektedir.

3.3.3. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği

Öğretmen adaylarının yaratıcı kişiliklerinin belirlenmesi için Şahin ve Danışman (2017) tarafından geliştirilen yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği kullanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizleri sonucunda dört alt boyuttan oluşan on yedi madde içeren bir yapı belirlenmiştir. Bu alt boyutlar öğretmen adaylarının amaç yönelimliliklerini belirlerken, içsel motivasyonlarının düzeyini, kendine güven ve risk alma boyutlarının belirlenmesi için de önemli bir seçenek oluşturacaktır. Ölçek 5'li likert tipindedir. Maddelerde 1 kesinlikle katılmıyorum, 5 kesinlikle katılıyorum şeklinde yer almaktadır. Cronbach alfa güvenirlik katsayıları amaç yönelimlilik .65, içsel motivasyon .60, kendine güven .64, risk alma .64, toplam ölçekte .67 olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada YKÖ ölçeği'nin güvenirlik kat sayısının $\alpha = 0,760$ olduğu bulunmuştur. Ölçeklerin güvenirliliklerine yönelik Cronbach's Alpha sonuçları Tablo 3.3.'de görülmektedir.

Tablo 3. 3. Ölçeklerin Güvenirliliklerine İlişkin Cronbach's Alpha Sonuçları

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	17	0,760
Akademik Motivasyon Ölçeği	28	0,938

Tablo 3.3.'de sunulduğu üzere madde sayısı 17 olan YKÖ ölçeği'nin güvenilirlik kat sayısının $\alpha = 0,760$ olduğu bulunmuştur. Madde sayısı 28 olan AKM ölçeğinin güvenilirliği $\alpha = 0,938$ olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla ölçeklerin güvenilir bir ölçek olduğu doğrulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri veri toplamak için amaçlanan üniversitenin eğitim fakültesindeki tüm bölümlerinde öğretim teknolojileri dersi almış ve almakta olan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından toplanmıştır. Gerekli olan tüm etik izinler eğitim fakültesinden alındıktan sonra 2023-2024 yılı güz döneminde araştırmacı ve veri toplama sürecinde destek olan öğretim üyelerinin desteğiyle toplanmıştır. Araştırmacı, bölümlerin haftalık ders planları dikkate alarak bir plan oluşturmuştur. Aynı zamanda ilgili dersin öğretim üyesi ile ders öncesi mail yolu ile iletişim kurularak planlama yapılmıştır. Bu plana göre belirlenen tarih ve zamanlarda veriler toplanmıştır. Google Formlara aktarılan ölçekler araştırmacının oluşturduğu kare kod ile sınıfta bire bir öğrencilere okutularak öğrenciler bireysel telefonlarında ve bilgisayarlarında ölçekleri cevaplandırmışlardır. Bu şekilde toplanan veriler araştırmacının verilerin analizi kısmında zaman, maliyet ve kâğıt israfından tasarruf edilmesine olanak sağlamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılım göstermesi halinde iki grup arasındaki verileri karşılaştırmak için bağımsız örneklem için t testi, iki gruptan fazla durumların karşılaştırılmasında Anova ve belirlenen değişkenler ile arasındaki ilişkiyi tespit etmek içinse korelasyon analizi kullanılması gerekmektedir. Tablo 3.4 de görüldüğü üzere "Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Materyal Hazırlama Durumları, Materyal Türü, Materyalin Yaratıcı Olma Özelliği, Dersin Gerekliliği ve İşe Vurukluğu, Dersin Öğrenme Çıktısı" değişkenlerine uygulanacak olan testlerin belirlenmesi için normallik testi yapılmıştır. Tablo 3.4'de görüldüğü üzere veriler normal dağılmamaktadır. Kolmogorov Smirnov Testi sonucunda değerler %5'den büyük olduğunda veriler normal dağılım göstermektedir.

(Altunışık ve diğerleri, 2005:188). Dolayısıyla değişkenler ve ölçekler arasındaki ilişkiler incelenirken parametrik olmayan testler uygulanmıştır. İki'den fazla grupları karşılaştırmak için Mann Whitney U Testi, ikiden fazla gruptan oluşan değişkenleri karşılaştırmak için Kruskal Wallis T-Testi, iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Korelasyon testi yapılmıştır.

Tablo 3. 4 *Değişkenlere Ait İçin Kolmogorov Smirnov Testi Normallik Sonuçları*

Değişkenler	Test İstatistiği	df	p
Cinsiyet	0,467	470	,000 ^c
Sınıf Düzeyi	0,216	470	,000 ^c
Materyal Hazırlama Durumları	0,467	470	,000 ^c
Materyal Türü	0,423	470	,000 ^c
Materyalin Yaratıcı Olma Özelliği	0,390	470	,000 ^c
Dersin Gerekliliği ve İşe Vurukluğu	0,505	470	,000 ^c
Dersin Öğrenme Çıktısı	0,489	470	,000 ^c

*p< 0,05 düzeyinde anlamlı

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Beş alt problem başlığı altında elde edilen verilerin bulguları yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmada “öğretim teknolojileri dersini alan öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeğinin alt boyutlarının aritmetik ortalaması hesaplanarak en yüksek olana bakılmıştır. Hesaplanan ortalamaların hangi değer aralığına düştüğü tabloda gösterilmektedir. Bu değer aralıkları; 1.00- 1.79 arası kesinlikle katılmıyorum, 1.80- 2.59 arası katılmıyorum, 2.60- 3.39 arasında az katılıyorum, 3.40- 4.19 arasında katılıyorum, 4.20- 5.00 arasında ise kesinlikle katılıyorum şeklinde ifade edilmektedir. Öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin, YKÖ alt boyutlarına göre analizleri Tablo 4.1’ de yer almaktadır

Tablo 4. 1 *Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özellikleri Düzeyleri*

Alt Boyutlar	N	Min.	Max.	\bar{X}	SS	Katılım Derecesi	Katılım Düzeyi
Amaç Yönelimlilik	470	5	25	19,31	4,247	4,82	Kesinlikle Katılıyorum
İçsel Motivasyon	470	5	25	20,1	4,251	4,02	Katılıyorum
Kendine Güven	470	3	15	10,86	3,281	3,62	Katılıyorum
Risk Alma	470	4	20	14,69	3,736	3,67	Katılıyorum
Toplam	470	40,00	85,00	64,9468	8,74267	3,8204	Katılıyorum

Tablo 4.1’deki sunulan bulgulara göre öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri toplam ölçeğinden en az 40, en çok 85 puan aldıkları ve 3,82 katılım derecesi ile Katılıyorum düzeyinde olduğu tabloda yer almaktadır. Öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının ($\bar{X}=64,94$) olduğu görülmektedir. Bulgulara göre öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutları arasında incelendiğinde amaç yönelimlilik alt boyutu ($\bar{X}=19,31$, katılım derecesi= 4,82) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde değer almaktadır. İçsel motivasyon alt boyutu ($\bar{X}=20,1$, katılım derecesi= 4,02) “katılıyorum” şeklinde değer

almaktadır. Kendine güven alt boyutu ($\bar{X}=10,86$, katılım derecesi= 3,62) “katılıyorum” şeklinde değer almaktadır. Risk almak alt boyutu ise ($\bar{X}= 14,69$, katılım derecesi= 3,67) “katılıyorum” şeklinde değer almaktadır. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek ortalamanın “İçsel motivasyon” alt boyutunda elde edildiği görülmektedir. En düşük ortalama ise “Kendine güven” alt boyutunda elde edilmiştir. Alt boyutları arasında incelendiğinde “Amaç yönelimlilik” alt boyutunda diğer alt boyutlarından farklı olarak kesinlikle katılıyorum düzeyinin çıktığı görülmektedir. Buna göre amaç yönelimliliklerinin çok yüksek düzeyde olduğunu ifade edebiliriz

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmada “Cinsiyet, sınıf düzeyi, derste materyal hazırlanması, materyal türü, materyalin yaratıcı olma özelliği, dersin gerekliliği ve işe vurukluğu, öğrenme çıktısı değişkenlerin öğretim teknolojileri dersi alan öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmen Adaylarının YKÖ alt boyutlarının cinsiyete göre Mann- Whitney U testi analizleri Tablo 4.2. de yer almaktadır.

Tablo 4. 2 Öğretmen Adaylarının YKÖ Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Amaç Yönelimlilik	Kız	352	245,50	86416,00	17248,000	0,006*
İçsel Motivasyon	Erkek	118	205,67	24269,00		
	Kız	352	235,98	83066,00	20598,000	0,893
	Erkek	118	234,06	27619,00		
Kendine Güven	Kız	352	237,05	83441,50	20222,500	0,667
	Erkek	118	230,88	27243,50		
Risk Alma	Kız	352	233,68	82256,00	20128,000	0,615
	Erkek	118	240,92	28429,00		
TOPLAM	Kız	352	241,86	85134,50	18529,500	0,079
	Erkek	118	216,53	25550,50		

*p<.05

Tablo 4.2’deki sunulan bulgulara göre öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ölçeğinin amaç yönelimliliği alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=17248,000, p<.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında kız öğretmen adaylarının amaç yönelimlilikleri, erkek öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma alt boyutları ile ölçeğin tamamından alınan puanlar bakıldığında öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı

görülmektedir ($p>.05$). Öğretmen Adaylarının YKÖ alt boyutlarının sınıf düzeyine göre Kruskal-Wallis H testi analizleri Tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4. 3. *Öğretmen Adaylarının YKÖ Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	df	χ^2	p	Anlamlı Fark
Amaç Yönelimlilik	2.Sınıf	150	277,02	2	21,046	0,000*	1-2
	3.Sınıf	168	212,10				1-3
	4.Sınıf	152	220,40				
İçsel Motivasyon	2.Sınıf	150	253,45	2	4,118	0,128	
	3.Sınıf	168	230,49				
	4.Sınıf	152	223,32				
Kendine Güven	2.Sınıf	150	257,38	2	5,793	0,055	
	3.Sınıf	168	225,13				
	4.Sınıf	152	225,37				
Risk Alma	2.Sınıf	150	243,79	2	0,903	0,637	
	3.Sınıf	168	233,60				
	4.Sınıf	152	229,42				
TOPLAM	2.Sınıf	150	275,72	2	19,368	0,000*	1-2
	3.Sınıf	168	215,63				1-3
	4.Sınıf	152	217,77				

$p<0,05$ 1: 2.sınıf, 2:3.sınıf, 3:4.sınıf

Tablo 4.3'teki sunulan bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerinin yaratıcı kişilik özelliklerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Tablo 4.3'teki bulgularda amaç yönelimlilik ve toplam ölçek değerlerinde farklılık olduğu görülmektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılığın görüldüğünü bulmak için Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda ikinci sınıflar ile üçüncü sınıflar ve ikinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümünde de ikinci sınıflar ile üçüncü sınıflar ve ikinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca ikinci sınıfların yaratıcı kişilik özelliklerinin üçüncü sınıfların ve dördüncü sınıfların yaratıcı kişilik özelliklerinden daha yüksek olduğunu ifade edebiliriz ($p<.05$).

Öğretmen Adaylarının YKÖ alt boyutlarının derste materyal hazırlanması durumlarına göre Mann-Whitney U testi analizleri Tablo 4.4.de yer almaktadır.

Tablo 4. 4. Öğretmen Adaylarının Ykö Alt Boyutlarının Derste Materyal Hazırlanması Durumları Değişkenine Göre Mann- Whitneyy U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Derste Materyal Hazırlanması Durumları	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Amaç	Evet	352	233,72	82271,00	20143,000	0,623
Yönelimlilik	Hayır	118	240,80	28414,00		
İçsel	Evet	352	235,45	82877,00	20749,000	0,988
Motivasyon	Hayır	118	235,66	27808,00		
Kendine Güven	Evet	352	242,18	85248,50	18415,500	0,064
	Hayır	118	215,56	25436,50		
Risk Alma	Evet	352	233,41	82161,50	20033,500	0,563
	Hayır	118	241,72	28523,50		
Toplam	Evet	352	236,06	83092,00	20572,000	0,878
	Hayır	118	233,84	27593,00		

Öğretmen adaylarının YKÖ alt boyutlarının derste materyal hazırlanması durumları değişkeninin Tablo 4.4'teki sunulan bulgulara göre öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri ölçeğinin alt boyutlarından amaç yönelimlilik, kendine güven, içsel motivasyon ve risk alma ile ölçeğin tamamından alınan puanlara bakıldığında öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin derste materyal hazırlanması durumları değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğretmen Adaylarının YKÖ alt boyutlarının materyal türü durumlarına göre Mann- Whitneyy U testi analizleri Tablo 4.5.de yer almaktadır.

Tablo 4. 5. Öğretmen Adaylarının YKÖ Alt Boyutlarının Materyal Türü Durumları Değişkenine Göre Mann- Whitneyy U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Materyal Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Amaç	Maket,Model	160	242,61	38818,00	23662,000	0,413
Yönelimlilik	Teknoloji Tabanlı	310	231,83	71867,00		
İçsel	Maket,Model	160	234,82	37571,00	24691,000	0,937
Motivasyon	Teknoloji Tabanlı	310	235,85	73114,00		
Kendine Güven	Maket,Model	160	243,43	38949,00	23531,000	0,360
	Teknoloji Tabanlı	310	231,41	71736,00		
Risk Alma	Maket,Model	160	226,38	36220,00	23340,000	0,293
	Teknoloji Tabanlı	310	240,21	74465,00		
Toplam	Maket,Model	160	234,47	37515,00	24635,000	0,906
	Teknoloji Tabanlı	310	236,03	73170,00		

Öğretmen adaylarının YKÖ alt boyutlarının materyal türü durumları değişkeninin Tablo 4.5'teki sunulan bulgulara göre öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri ölçeğinin alt boyutları; amaç yönelimlilik, kendine güven, içsel motivasyon, risk alma ve ölçeğin tamamından alınan puanlar bakıldığında öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin materyal türü durumları değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmen Adaylarının YKÖ alt boyutlarının materyalin yaratıcı olma özelliği durumlarına göre Mann- Whitneyy U testi analizleri Tablo 4.6'de yer almaktadır.

Tablo 4. 6. Öğretmen Adaylarının YKÖ Alt Boyutlarının Materyalin Yaratıcı Olma Özelliği Durumlarına Göre Mann- Whitneyy U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Materyalin Yaratıcı Olma Özelliği	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Amaç	Maket,Model	190	247,01	46931,00	24414,000	0,129
Yönelimlilik	Teknoloji Tabanlı	280	227,69	63754,00		
İçsel Motivasyon	Maket,Model	190	242,38	46052,50	25292,500	0,363
	Teknoloji Tabanlı	280	230,83	64632,50		
Kendine Güven	Maket,Model	190	237,66	45154,50	26190,500	0,775
	Teknoloji Tabanlı	280	234,04	65530,50		
Risk Alma	Maket,Model	190	225,54	42852,50	24707,500	0,188
	Teknoloji Tabanlı	280	242,26	67832,50		
Toplam	Maket,Model	190	240,66	45725,50	25619,500	0,497
	Teknoloji Tabanlı	280	232,00	64959,50		

Öğretmen adaylarının YKÖ alt boyutlarının materyalin yaratıcı olma özelliği durumları değişkeninin Tablo 4.6'deki sunulan bulgulara göre öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri ölçeğinin amaç yönelimlilik, kendine güven, içsel motivasyon, risk alma ve ölçeğin tamamından alınan puanlarına bakıldığında öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin materyalin yaratıcı olma özelliği durumları değişkeni bağlamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmen Adaylarının YKÖ alt boyutlarının dersin gerekliliği ve işe vurukluğu durumlarına göre Mann- Whitneyy U testi analizleri Tablo 4.7'de yer almaktadır.

Tablo 4. 7. Öğretmen Adaylarının Ykö Alt Boyutlarının Dersin Gerekliliği Ve İşe Vurukluğu Durumlarına Göre Mann- Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Dersin Gerekliliği Ve İşe Vurukluğu	N	Sıra		U	p
			Ortalaması	Toplamı		
Amaç Yönelimlilik	Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum.	391	239,22	93536,00	13989,000	0,185
	Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum.	79	217,08	17149,00		
İçsel Motivasyon	Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum.	391	247,85	96908,00	10617,000	0,000
	Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum.	79	174,39	13777,00		
Kendine Güven	Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum.	391	241,69	94499,00	13026,000	0,027
	Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum.	79	204,89	16186,00		
Risk Alma	Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum.	391	239,38	93598,00	13927,000	0,166
	Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum.	79	216,29	17087,00		
Toplam	Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum.	391	247,28	96688,00	10837,000	0,000
	Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum.	79	177,18	13997,00		

Öğretmen adaylarının YKÖ alt boyutlarının dersin gerekliği ve işe vurukluğu durumları değişkeninin Tablo 4.7’de sunulan bulgulara göre öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği alt boyutlarından kendine güven boyutu dersin gerekliği ve işe vurukluğu durumları açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=13026,000, p<.05). Sıra ortalamaları bakıldığında “mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum” yanıtını veren öğretmen adaylarının kendine güvenleri, “sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum” yanıtını veren öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek

düzye olduğu görölmektedir. Aynı şekilde yaratıcı kişilik özellikleri ölçeğinin içsel motivasyon alt boyutu dersin gerekliliği ve işe vurukluğu durumları açısından anlamlı bir fark olduğu tabloda görölmektedir ($U=10617,000$, $p<.05$). Sıra ortalamaları bakıldığında “Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum” yanıtını veren öğretmen adaylarının içsel motivasyonları, “Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum” yanıtını veren öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek düzeyde olduğu görölmektedir. Aynı şekilde yaratıcı kişilik özellikleri ölçeğinin tamamından alınan puanlar dersin gerekliliği ve işe vurukluğu durumları açısından anlamlı bir fark olduğu tabloda görölmektedir ($U=10837,000$, $p<.05$). Sıra ortalamaları bakıldığında ölçeğinin tamamında “mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum” yanıtını veren öğretmen adaylarının, “sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum” yanıtını veren öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek düzeyde olduğu görölmektedir. Ölçeğin amaç yönelimlilik ve risk alma boyutlarında alınan puanlar bakıldığında öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin dersin gerekliliği ve işe vurukluğu durumları değişken bağlamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görölmektedir ($p>.05$). Öğretmen Adaylarının YKÖ alt boyutlarının öğrenme çıktısı durumlarına göre Mann- Whitneyy U testi analizleri Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4. 8. Öğretmen Adaylarının YKÖ Alt Boyutlarının Öğrenme Çıktısı Durumlarına Göre Göre Mann- Whitneyy U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenme Çıktısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Amaç Yönelimlilik	Bana çok katkı sağladı.	374	242,65	90751,00	15278,000	0,024*
	Çok verimsiz geçti.	96	207,65	19934,00		
İçsel Motivasyon	Bana çok katkı sağladı.	374	240,76	90043,00	15986,000	0,096
	Çok verimsiz geçti.	96	215,02	20642,00		
Kendine Güven	Bana çok katkı sağladı.	374	243,66	91130,00	14899,000	0,010*
	Çok verimsiz geçti.	96	203,70	19555,00		
Risk Alma	Bana çok katkı sağladı.	374	237,95	88993,00	17036,000	0,438
	Çok verimsiz geçti.	96	225,96	21692,00		
Toplam	Bana çok katkı sağladı.	374	244,64	91494,00	14535,000	0,004*
	Çok verimsiz geçti.	96	199,91	19191,00		

* $p<.05$

Öğretmen adaylarının YKÖ alt boyutlarının öğrenme çıktısı durumları değişkeninin Tablo 4.8'deki sunulan bulgulara göre öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri ölçeğinin amaç yönelimlilik alt boyutu öğrenme çıktısı durumları açısından anlamlı bir fark olduğu tabloda görülmektedir ($U=15278,000$, $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında “Bana çok katkı sağladı.” yanıtını veren öğretmen adaylarının amaç yönelimlilikleri, “Çok verimsiz geçti” yanıtını veren öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde yaratıcı kişilik özellikleri ölçeğinin alt boyutlarından kendine güven boyutu öğrenme çıktısı durumları açısından anlamlı bir fark olduğu tabloda görülmektedir ($U=14899,000$, $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında “Bana çok katkı sağladı” yanıtını veren öğretmen adaylarının kendine güvenleri, “Çok verimsiz geçti” yanıtını veren öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde yaratıcı kişilik özellikleri ölçeğinin tamamından alınan puanlar öğrenme çıktısı durumları ile anlamlı bir fark olduğu tabloda görülmektedir ($U=14535,000$, $p<.05$). Sıra ortalamaları bakıldığında ölçeğinin tamamında “Bana çok katkı sağladı” yanıtını veren öğretmen adaylarının, “Çok verimsiz geçti” yanıtını veren öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin risk alma, içsel motivasyon boyutlarında alınan puanlar bakıldığında öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin öğrenme çıktısı durumları değişkeni bağlamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmada “öğretim teknolojileri dersini alan öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Hesaplanan ortalamaların hangi değer aralığına düştüğü tabloda gösterilmektedir. Bu değer aralıkları; 1.00- 1.79 arası kesinlikle katılmıyorum, 1.80- 2.59 arası katılmıyorum, 2.60- 3.39 arasında az katılıyorum, 3.40- 4.19 arasında katılıyorum, 4.20- 5.00 arasında ise kesinlikle katılıyorum şeklinde ifade edilmektedir.

Öğretmen Adaylarının akademik motivasyon düzeyleri AKM alt boyutlarının göre analizleri Tablo 4.9'de yer almaktadır.

Tablo 4. 9. Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeyleri

Alt Boyutlar	N	Min.	Max.	\bar{X}	SS	Katılım Derecesi	Katılım Düzeyi
Bilmeye yönelik içsel motivasyon	470	6	20	17,50	3,768	4,375	Kesinlikle Katılıyorum
Başarıya yönelik içsel motivasyon	470	4	20	15,44	4,105	3,86	Katılıyorum
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	470	5	20	15,98	4,065	3,995	Katılıyorum
Belirlenmiş dışsal motivasyon	470	5	20	17,51	3,746	4,3775	Kesinlikle Katılıyorum
İçe yansıyan dışsal motivasyon	470	4	20	14,37	4,222	3,5925	Katılıyorum
Dışsal motivasyon - dış düzenleme	470	4	20	16,09	3,743	4,0225	Katılıyorum
Motivasyonsuzluk	470	4	20	9,49	4,803	2,3725	Katılmıyorum
AKM Toplam	470	44,00	140,00	106,3830	21,93415	3,7993	Katılıyorum

Tablo 4.9'daki sunulan bulgulara göre öğretmen adaylarının akademik motivasyon toplam ölçeğinden en az 44 puan, en çok 140 puan aldıkları ve 3,79 katılım derecesi ile Katılıyorum düzeyinde olduğu tabloda yer almaktadır. Öğretmen adaylarının akademik motivasyon ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının ($\bar{X}=106,38$) olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre ölçeğin tümünden alınan puanlara göre akademik motivasyon düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde bilmeye yönelik içsel motivasyon alt boyutu ($\bar{X}=17,50$, katılım derecesi=4,37) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde değer almaktadır. Başarıya yönelik içsel motivasyon alt boyutu ($\bar{X}=15,44$, katılım derecesi= 3,86) “katılıyorum” şeklinde değer almaktadır. Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon alt boyutu ($\bar{X}=15,98$, katılım derecesi=3,995) “katılıyorum” şeklinde değer almaktadır. Belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutu ise ($\bar{X}= 17,51$, katılım derecesi=4,3775) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde değer almaktadır. İçe yansıyan dışsal motivasyon alt boyutu ($\bar{X}=14,37$, katılım derecesi=3,5925) “katılıyorum” şeklinde değer almaktadır. Dışsal motivasyon- dış düzenleme alt boyutu ($\bar{X}=16,09$, katılım derecesi=4,0225) “katılıyorum” şeklinde değer almaktadır. Motivasyonsuzluk alt boyutu ($\bar{X}=9,49$, katılım derecesi=2,3725) “Katılmıyorum” şeklinde değer almaktadır. Bu bulgulara göre; bilmeye

yönelik içsel motivasyon alt boyutu, belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutunun puanlarına bakıldığında akademik motivasyon düzeyinin çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun aksine motivasyonsuzluk alt boyutundan elde edilen puanlara göre akademik motivasyon düzeyinin çok düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek ortalamanın bilmeye yönelik içsel motivasyon ve belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutunda elde edildiği görülmektedir. En düşük ortalama ise “Motivasyonsuzluk” alt boyutunda görülmüştür.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmada “Cinsiyet, sınıf düzeyi, derste materyal hazırlanması, materyal türü, materyalin yaratıcı olma özelliği, dersin gerekliliği ve işe vurukluğu, öğrenme çıktısı değişkenlerin öğretim teknolojileri dersi alan öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?” sorusuna yanıt bulunmaya çalışılmıştır. Öğretmen Adaylarının AKM alt boyutlarının cinsiyete göre Mann- Whitney U testi sonuçları Tablo 4.10 'da yer almaktadır.

Tablo 4. 10. Öğretmen Adaylarının AKM Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann- Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilmeye yönelik içsel motivasyon	Kız	352	242,47	85350,50	18313,500	0,038*
	Erkek	118	214,70	25334,50		
Başarıya yönelik içsel motivasyon	Kız	352	236,33	83189,00	20475,000	0,817
	Erkek	118	233,02	27496,00		
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	Kız	352	241,75	85096,00	18568,000	0,081
	Erkek	118	216,86	25589,00		
Belirlenmiş dışsal motivasyon	Kız	352	243,06	85558,50	18105,500	0,025*
	Erkek	118	212,94	25126,50		
İçe yansıyan dışsal motivasyon	Kız	352	235,69	82962,00	20702,000	0,959
	Erkek	118	234,94	27723,00		
Dışsal motivasyon - dış düzenleme	Kız	352	241,15	84885,00	18779,000	0,115
	Erkek	118	218,64	25800,00		
Motivasyonsuzluk	Kız	352	218,83	77027,50	14899,500	0,000*
	Erkek	118	285,23	33657,50		
	Kız	352	233,43	82168,50		
Toplam	Erkek	118	241,67	28516,50	20040,500	0,569

*p<.05

Öğretmen adaylarının akademik motivasyon alt boyutlarının cinsiyet durumları değişkeninin Tablo 4.10'daki sunulan bulgulara göre öğretmenlerin akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından bilmeye yönelik içsel motivasyon boyutunun cinsiyet durumlarına göre anlamlı düzeyde farklı olduğu tabloda görülmektedir (U=18313,500,

$p < .05$). Sıra ortalamaları bakıldığında kız öğretmen adaylarının bilmeye yönelik içsel motivasyonları erkek öğretmenlerine göre yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde akademik motivasyon ölçeğinin belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutu cinsiyet durumlarına göre anlamlı düzeyde farklı olduğu tabloda görülmektedir ($U=18105,500$, $p < .05$). Sıra ortalamaları bakıldığında kız öğretmen adaylarının belirlenmiş dışsal motivasyonları erkek öğretmen adaylarından daha yüksektir. Aynı şekilde akademik motivasyon ölçeğinin motivasyonsuzluk alt boyutunun cinsiyet durumlarına göre anlamlı düzeyde farklı olduğu tabloda görülmektedir ($U=14899,500$, $p < .05$). Sıra ortalamaları bakıldığında erkek öğretmen adaylarının motivasyonsuzluk düzeyleri kız öğretmen adaylarından yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dışsal motivasyon - dış düzenleme alt boyutları ve ölçeğin toplam değerleri bakıldığında öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyet durumlarına göre değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Öğretmen Adaylarının AKM alt boyutlarının sınıf düzeyine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.11 'de yer almaktadır.

Tablo 4. 11. *Öğretmen Adaylarının Akm Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p	Anlamlı Fark
Bilmeye yönelik içsel motivasyon	2.Sınıf	150	267,53	2	14,255	0,001	1-2
	3.Sınıf	168	219,29				1-3
	4.Sınıf	152	221,81				
Başarıya yönelik içsel motivasyon	2.Sınıf	150	281,83	2	26,046	0,000	1-2
	3.Sınıf	168	212,18				1-3
	4.Sınıf	152	215,56				
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	2.Sınıf	150	239,30	2	0,685	0,710	
	3.Sınıf	168	238,82				
	4.Sınıf	152	228,09				
Belirlenmiş dışsal motivasyon	2.Sınıf	150	249,46	2	3,234	0,199	
	3.Sınıf	168	233,97				
	4.Sınıf	152	223,41				
İçe yansıyan dışsal motivasyon	2.Sınıf	150	265,93	2	11,180	0,004	1-2
	3.Sınıf	168	219,80				1-3
	4.Sınıf	152	222,82				

(devamı arkadadır)

Tablo 4.11. *Öğretmen Adaylarının Akm Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları (devamı)*

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p	Anlamlı Fark
Dışsal motivasyon - dış düzenleme	2.Sınıf	150	249,91	2	2,542	0,281	
	3.Sınıf	168	229,02				
	4.Sınıf	152	228,44				
Motivasyonsuzluk	2.Sınıf	150	232,99	2	1,088	0,581	
	3.Sınıf	168	229,45				
	4.Sınıf	152	244,66				
Toplam	2.Sınıf	150	265,99	2	11,116	0,004	1-2
	3.Sınıf	168	220,49				
	4.Sınıf	152	222,01				1-3

Araştırmaya katılan öğrencilerinin akademik motivasyonlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Tablo 4.11'deki sunulan bulgulara göre bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve toplam ölçek değerlerinde farklılık olduğu görülmektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılıkların görüldüğünü belirlemek için Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda ikinci sınıflar ile üçüncü sınıflar ve ikinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümünde de ikinci sınıflar ile üçüncü sınıflar ve ikinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca ikinci sınıfların akademik motivasyon düzeyleri üçüncü sınıfların ve dördüncü sınıfların akademik motivasyonlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Öğretmen Adaylarının AKM alt boyutlarının derste materyal hazırlanması durumlarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.12 'da yer almaktadır.

Tablo 4. 12. *Öğretmen Adaylarının AKM Alt Boyutlarının Derste Materyal Hazırlanması Durumları Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Derste Materyal Hazırlanması Durumlar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilmeye yönelik içsel motivasyon	Evet	352	238,37	83905,50	19758,500	0,394
	Hayır	118	226,94	26779,50		
Başarıya yönelik içsel motivasyon	Evet	352	241,44	84987,00	18677,000	0,099
	Hayır	118	217,78	25698,00		
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	Evet	352	238,87	84081,50	19582,500	0,348
	Hayır	118	225,45	26603,50		

(devamı arkadadır)

Tablo 4. 12. Öğretmen Adaylarının AKM Alt Boyutlarının Derste Materyal Hazırlanması Durumları Değişkenine Göre Mann- Whitneyy U Testi Sonuçları (devamı)

Alt Boyutlar	Derste Materyal Hazırlanması Durumlar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Belirlenmiş dışsal motivasyon	Evet	352	238,05	83793,50	19870,500	0,451
	Hayır	118	227,89	26891,50		
İçe yansıyan dışsal motivasyon	Evet	352	238,14	83827,00	19837,000	0,464
	Hayır	118	227,61	26858,00		
Dışsal motivasyon - dış düzenleme	Evet	352	242,02	85192,00	18472,000	0,069
	Hayır	118	216,04	25493,00		
Motivasyonsuzluk	Evet	352	237,19	83491,50	20172,500	0,639
	Hayır	118	230,45	27193,50		
Toplam	Evet	352	240,95	84814,00	18850,000	0,133
	Hayır	118	219,25	25871,00		

Tablo 4.12'deki sunulan bulgulara göre ölçeğinin alt boyutlarından bilmeye yönelik içsel motivasyon boyutu, belirlenmiş dışsal motivasyon boyutu, başarıya yönelik içsel motivasyon boyutu, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon boyutu , içe yansıyan dışsal motivasyon boyutu, dışsal motivasyon - dış düzenleme boyutu, motivasyonsuzluk boyutu ve ölçeğin toplam değerlerine bakıldığında öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin derste materyal hazırlanması durumları değişkeni bağlamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğretmen Adaylarının AKM alt boyutlarının materyal türü durumlarına göre Mann- Whitneyy U testi sonuçları Tablo 4.13'de yer almaktadır.

Tablo 4. 13. Öğretmen Adaylarının AKM Alt Boyutlarının Materyal Türü Durumları Değişkenine Göre Mann- Whitneyy U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Materyal Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilmeye yönelik içsel motivasyon	Maket,Model	160	244,60	39136,00	23344,000	0,261
	Teknoloji Tabanlı	310	230,80	71549,00		
Başarıya yönelik içsel motivasyon	Maket,Model	160	247,32	39571,00	22909,000	0,172
	Teknoloji Tabanlı	310	229,40	71114,00		
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	Maket,Model	160	231,69	37070,00	24190,000	0,658
	Teknoloji Tabanlı	310	237,47	73615,00		

(devamı arkadadır)

Tablo 4. 13. Öğretmen Adaylarının AKM Alt Boyutlarının Materyal Türü Durumları Değişkenine Göre Mann- Whitneyy U Testi Sonuçları (devamı)

Alt Boyutlar	Materyal Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Belirlenmiş dışsal motivasyon	Maket,Model	160	234,46	37513,50	24633,500	0,898
	Teknoloji Tabanlı	310	236,04	73171,50		
İçe yansıyan dışsal motivasyon	Maket,Model	160	240,78	38525,50	23954,500	0,543
	Teknoloji Tabanlı	310	232,77	72159,50		
Dışsal motivasyon - dış düzenleme	Maket,Model	160	234,02	37443,00	24563,000	0,864
	Teknoloji Tabanlı	310	236,26	73242,00		
Motivasyonsuzluk	Maket,Model	160	247,60	39616,50	22863,500	0,163
	Teknoloji Tabanlı	310	229,25	71068,50		
Toplam	Maket,Model	160	244,17	39067,00	23413,000	0,320
	Teknoloji Tabanlı	310	231,03	71618,00		

Tablo 4.13'deki sunulan bulgulara göre ölçeğin bilmeye yönelik içsel motivasyon alt boyutu, belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutu, başarıya yönelik içsel motivasyon alt boyutu, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon alt boyutu, içe yansıyan dışsal motivasyon alt boyutu, dışsal motivasyon - dış düzenleme alt boyutu, motivasyonsuzluk alt boyutu ve ölçeğin toplam değerleri bakıldığında öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin materyal türü durumları değişken bağlamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmen Adaylarının AKM alt boyutlarının materyalin yaratıcı olma özelliği durumlarına göre Mann- Whitneyy U testi sonuçları Tablo 4.14'te yer almaktadır.

Tablo 4. 14. *Öğretmen Adaylarının AKM Alt Boyutlarının Materyalin Yaratıcı Olma Özelliği Durumlarına Göre Mann- Whitneyy U Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Materyalin Yaratıcı Olma Özelliği	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilmeye yönelik içsel motivasyon	Maket,Model	190	236,43	44922,00	26423,000	0,895
	Teknoloji Tabanlı	280	234,87	65763,00		
Başarıya yönelik içsel motivasyon	Maket,Model	190	226,58	43049,50	24904,500	0,237
	Teknoloji Tabanlı	280	241,56	67635,50		
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	Maket,Model	190	235,09	44668,00	26523,000	0,957
	Teknoloji Tabanlı	280	235,78	66017,00		
Belirlenmiş dışsal motivasyon	Maket,Model	190	238,22	45262,00	26083,000	0,701
	Teknoloji Tabanlı	280	233,65	65423,00		
İçe yansıyan dışsal motivasyon	Maket,Model	190	235,64	44771,00	26574,000	0,986
	Teknoloji Tabanlı	280	235,41	65914,00		
Dışsal motivasyon - dış düzenleme	Maket,Model	190	232,48	44172,00	26027,000	0,688
	Teknoloji Tabanlı	280	237,55	66513,00		
Motivasyonsuzluk	Maket,Model	190	226,11	42960,00	24815,000	0,214
	Teknoloji Tabanlı	280	241,88	67725,00		
Toplam	Maket,Model	190	230,38	43773,00	25628,000	0,501
	Teknoloji Tabanlı	280	238,97	66912,00		

Tablo 4.14'deki sunulan bulgulara göre ölçeğin bilmeye yönelik içsel motivasyon alt boyutu, belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutu, başarıya yönelik içsel motivasyon alt boyutu, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon alt boyutu, içe yansıyan dışsal motivasyon alt boyutu ,dışsal motivasyon - dış düzenleme alt boyutu, motivasyonsuzluk alt boyutu ve ölçeğin toplam değerleri bakıldığında öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin materyalin yaratıcı olma özelliği durumları değişkeni bağlamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğretmen Adaylarının AKM alt boyutlarının dersin gerekliliği ve işe vurukluğu durumlarına göre Mann- Whitneyy U testi sonuçları Tablo 4.15'de yer almaktadır.

Tablo 4. 15. Öğretmen Adaylarının AKM Alt Boyutlarının Dersin Gerekliliği Ve İşe Vurukluğu Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Dersin Gerekliliği Ve İşe Vurukluğu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilmeye yönelik içsel motivasyon	Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum.	391	244,25	95503,50	12021,500	0,001*
	Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum.	79	192,17	15181,50		
Başarıya yönelik içsel motivasyon	Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum.	391	242,52	94826,00	12699,000	0,012*
	Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum.	79	200,75	15859,00		
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum.	391	243,57	95235,50	12289,500	0,004*
	Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum.	79	195,56	15449,50		
Belirlenmiş dışsal motivasyon	Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum.	391	242,14	94675,50	12849,500	0,011*
	Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum.	79	202,65	16009,50		
İçer yansıyan dışsal motivasyon	Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum.	391	234,62	91737,00	15101,000	0,754
	Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum.	79	239,85	18948,00		
Dışsal motivasyon - dış düzenleme	Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum.	391	237,63	92913,00	14612,000	0,444
	Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum.	79	224,96	17772,00		
Motivasyonsuzluk	Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum.	391	222,72	87083,00	10447,000	0,000*
	Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum.	79	298,76	23602,00		
Toplam	Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum.	391	235,91	92240,00	15285,000	0,885
	Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum.	79	233,48	18445,00		

Öğretmen adaylarının akademik motivasyon alt boyutlarının dersin gerekliliği ve işe vurukluğu değişkeninin Tablo 4.15'te sunulan bulgulara göre öğretmenlerin bilmeye yönelik içsel motivasyon boyutunun dersin gerekliliği ve işe vurukluğu durumları ile

anlamli bir fark olduğu görülmektedir ($U=12021,500$, $p<.05$). Sıra ortalamaları bakıldığında “Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum” yanıtını veren  ğretmen adaylarının bilmeye yönelik içsel motivasyonları “Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum” yanıtını veren  ğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı Şekilde başarıya yönelik içsel motivasyon boyutunda dersin gerekliliği ve işe vurukluğu durumları ile anlamli bir fark olduğu tabloda görülmektedir ($U=12699,000$, $p<.05$). Sıra ortalamaları bakıldığında “Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum” yanıtını veren  ğretmen adaylarının başarıya yönelik içsel motivasyonları “Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum” yanıtını veren  ğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı Şekilde uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon boyutunun dersin gerekliliği ve işe vurukluğu durumları ile anlamli bir fark olduğu tabloda görülmektedir ($U=12289,500$, $p<.05$). Sıra ortalamaları bakıldığında “Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum” yanıtını veren  ğretmen adaylarının uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonları “Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum” yanıtını veren  ğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı Şekilde belirlenmiş dışsal motivasyon boyutunun dersin gerekliliği ve işe vurukluğu durumları arasında anlamli düzeyde farklı olduğu tabloda görülmektedir ($U=12289,500$, $p<.05$). Sıra ortalamaları bakıldığında “Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum” yanıtını veren  ğretmen adaylarının Belirlenmiş dışsal motivasyonları “Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum” yanıtını veren  ğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı Şekilde motivasyonsuzluk boyutunun dersin gerekliliği ve işe vurukluğu durumları arasında anlamli düzeyde farklı olduğu tabloda görülmektedir ($U=10447,000$, $p<.05$). Sıra ortalamaları bakıldığında “Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum” yanıtını veren  ğretmen adaylarının motivasyonsuzlukları “Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum” yanıtını veren  ğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin i e yansıyan dışsal motivasyon, dışsal motivasyon - dış düzenleme alt boyutları ve ölçeğin toplam değerleri bakıldığında  ğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin dersin gerekliliği ve işe vurukluğu değişkeni bağlamında anlamli bir Şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğretmen Adaylarının AKM alt boyutlarının öğrenme çıktısı durumlarına göre Mann- Whitney U testi sonuçları Tablo 4.16’de yer almaktadır.

Tablo 4. 16. Öğretmen Adaylarının AKM Alt Boyutlarının Öğrenme Çıktısı Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenme Çıktısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilmeye yönelik içsel motivasyon	Bana çok katkı sağladı.	374	240,66	90008,50	16020,500	0,080
	Çok verimsiz geçti.	96	215,38	20676,50		
Başarıya yönelik içsel motivasyon	Bana çok katkı sağladı.	374	240,54	89961,50	16067,500	0,110
	Çok verimsiz geçti.	96	215,87	20723,50		
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	Bana çok katkı sağladı.	374	238,23	89099,50	16929,500	0,384
	Çok verimsiz geçti.	96	224,85	21585,50		
Belirlenmiş dışsal motivasyon	Bana çok katkı sağladı.	374	236,19	88333,50	17695,500	0,817
	Çok verimsiz geçti.	96	232,83	22351,50		
İçe yansıyan dışsal motivasyon	Bana çok katkı sağladı.	374	236,89	88598,00	17431,000	0,660
	Çok verimsiz geçti.	96	230,07	22087,00		
Dışsal motivasyon-dış düzenleme	Bana çok katkı sağladı.	374	230,60	86245,50	16120,500	0,118
	Çok verimsiz geçti.	96	254,58	24439,50		
Motivasyonsuzluk	Bana çok katkı sağladı.	374	223,76	83684,50	13559,500	0,000
	Çok verimsiz geçti.	96	281,26	27000,50		
Toplam	Bana çok katkı sağladı.	374	234,75	87795,50	17670,500	0,813
	Çok verimsiz geçti.	96	238,43	22889,50		

Öğretmen adaylarının akademik motivasyon alt boyutlarının öğrenme çıktısı durumları değişkeninin Tablo 4.16'deki sunulan bulgulara göre öğretmenlerin akademik motivasyon ölçeğinin motivasyonsuzluk alt boyutunun öğrenme çıktısı durumları ile anlamlı bir fark olduğu tabloda görülmektedir ($U=13559,500$, $p<.05$). Sıra ortalamaları bakıldığında “çok verimsiz geçti” yanıtını veren öğretmen adaylarının motivasyonsuzlukları “bana çok katkı sağladı” yanıtını veren öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ölçeğin bilmeye yönelik içsel motivasyon boyutu , belirlenmiş dışsal motivasyon boyutu, başarıya yönelik içsel motivasyon boyutu, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon boyutu, içe yansıyan dışsal motivasyon boyutu, dışsal motivasyon - dış düzenleme boyutları ve ölçeğin toplam değerleri bakıldığında öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin öğrenme çıktısı durumları değişkeni bağlamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmada “Öğretim teknolojileri dersini alan öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersine yönelik yaratıcı kişilik özellikleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki ne düzeydedir?” sorusuna cevap bulunmaya çalışılmıştır. Veriler normal dağılmadığı için

değişkenler arasında Spearman Korelasyon testi kullanılmıştır. Korelasyonun aralıkları için; 0.00 : İlişki yok, 0.01 - 0.29 : Düşük, 0.30 – 0.70 : Orta, 0.71 – 0.99 : Yüksek, 1 : Mükemmel değerleri alınmıştır (Köklü ve diğ, 2006). Öğretmen Adaylarının YKÖ alt boyutları ile AKM alt boyutları arasındaki ilişkiye ait Spearman-Brown korelasyon testi sonuçları Tablo 4.17’de yer almaktadır.

Tablo 4.17. *Yaratıcı Kişilik Özellikleri alt boyutları ile Akademik Motivasyon Alt boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman-Brown Korelasyon Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar		Amaç Yönelimlilik	İçsel Motivasyon	Kendine Güven	Risk Alma	YKÖ Toplam
Bilmeye yönelik içsel motivasyon	Spearmanrho	0,71	,570**	0,36	,378**	,487**
	<i>p</i>	0,123	0,000	0,439	0,000	0,000
Başarıya yönelik içsel motivasyon	Spearmanrho	0,35	,472**	0,019	,374**	,398**
	<i>p</i>	0,444	0,000	0,674	0,000	0,000
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	Spearmanrho	0,043	,467**	-0,62	,470**	,427**
	<i>p</i>	0,349	0,000	0,182	0,000	0,000
Belirlenmiş dışsal motivasyon	Spearmanrho	0,02	,522**	-0,014	,300**	,389**
	<i>p</i>	0,665	0,000	0,764	0,000	0,000
İçe yansıyan dışsal motivasyon	Spearmanrho	-,095*	,303**	-,193**	,322**	,180**
	<i>p</i>	0,04	0,000	0,000	0,000	0,000
Dışsal motivasyon - dış düzenleme	Spearmanrho	-,095*	,349**	-,105*	,284**	,228**
	<i>p</i>	0,039	0,000	0,023	0,000	0,000
Motivasyonsuzluk	Spearmanrho	-,242**	-0,042	-,351**	0,083	-,239**
	<i>p</i>	0,000	0,367	0,000	0,074	0,000
AKM Toplam	Spearmanrho	-0,065	,419**	-,179**	,380**	,258**
	<i>p</i>	0,160	0,000	0,000	0,000	0,000

**. $p < 0.01$, *. $p < 0.05$

Tablo 4.17’e göre AKM alt boyutlarından bilmeye yönelik içsel motivasyon ile YKÖ alt boyutlarından içsel motivasyon alt boyutu ($\rho=0,570$; $p < 0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. AKM alt boyutlarından bilmeye yönelik içsel motivasyon ile YKÖ alt boyutlarından risk alma ($\rho=,378$; $p < 0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından bilmeye yönelik içsel motivasyon ile YKÖ Toplam ($\rho=,487$; $p < 0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından başarıya yönelik içsel motivasyon ile YKÖ alt boyutlarından içsel

motivasyon ($\rho=0,472$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından başarıya yönelik içsel motivasyon ile YKÖ alt boyutlarından risk alma ($\rho=,378$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından başarıya yönelik içsel motivasyon ile YKÖ Toplam ($\rho=,398$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ile YKÖ alt boyutlarından içsel motivasyon ($\rho=0,467$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ile YKÖ alt boyutlarından risk alma ($\rho=,470$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ile YKÖ Toplam ($\rho=0,427$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından belirlenmiş dışsal motivasyon ile YKÖ alt boyutlarından içsel motivasyon ($\rho=0,522$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından belirlenmiş dışsal motivasyon ile YKÖ alt boyutlarından risk alma ($\rho=,300$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından belirlenmiş dışsal motivasyon ile YKÖ Toplam ($\rho=0,389$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından içe yansıyan dışsal motivasyon ile YKÖ ölçeğinin alt boyutlarından içsel motivasyon ($\rho=0,303$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından içe yansıyan dışsal motivasyon ile YKÖ alt boyutlarından risk alma ($\rho=,322$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından içe yansıyan dışsal motivasyon ile YKÖ alt boyutlarından kendine güven ($\rho=,193$; $p<0.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından içe yansıyan dışsal motivasyon ile YKÖ Toplam ($\rho=0,180$; $p<0.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından dışsal motivasyon- dış düzenleme ile YKÖ alt boyutlarından içsel motivasyon ($\rho=0,349$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından dışsal motivasyon- dış düzenleme ile YKÖ alt boyutlarından risk alma ($\rho=,284$; $p<0.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından dışsal motivasyon- dış düzenleme ile YKÖ Toplam ($\rho=0,228$; $p<0.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından motivasyonsuzluk ile

YKÖ alt boyutlarından kendine güven ($\rho=-0,351$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından motivasyonsuzluk ile YKÖ alt boyutlarından amaç yönelimlilik ($\rho=-,242$; $p<0.01$) arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından içe yansıyan dışsal motivasyon ile YKÖ alt boyutlarından içsel motivasyon ($\rho=0,303$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından içe yansıyan dışsal motivasyon ile YKÖ alt boyutlarından risk alma ($\rho=,322$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından içe yansıyan dışsal motivasyon ile YKÖ alt boyutlarından kendine güven ($\rho=,193$; $p<0.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından içe yansıyan dışsal motivasyon ile YKÖ Toplam ($\rho=0,180$; $p<0.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından dışsal motivasyon- dış düzenleme ile YKÖ alt boyutlarından içsel motivasyon ($\rho=0,349$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Akademik motivasyon toplam ölçeği ile YKÖ alt boyutlarından içsel motivasyon ($\rho=,419$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Akademik motivasyon toplam ölçeği ile YKÖ alt boyutlarından risk alma ($\rho=,380$; $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Akademik motivasyon toplam ölçeği ile YKÖ alt boyutlarından kendine güven ($\rho=,179$; $p<0.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Akademik motivasyon toplam ölçeği ile YKÖ Toplam ($\rho=,258$; $p<0.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM alt boyutlarından içe yansıyan dışsal motivasyon ile YKÖ alt boyutlarından amaç yönelimlilik ($\rho=-0,095$; $p<0.05$) arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM ölçeğinin alt boyutlarından dışsal motivasyon- dış düzenleme ile YKÖ alt boyutlarından amaç yönelimlilik ($\rho=-0,095$; $p<0.05$) arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. AKM ölçeğinin alt boyutlarından dışsal motivasyon- dış düzenleme ile YKÖ alt boyutlarından kendine güven ($\rho=-,105$; $p<0.05$) arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

YKÖ ve AKM alt boyutlarının belirlenen değişkenler ile incelendiğinde cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri arasında benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Aynı şekilde bu iki ölçek ile materyal hazırlama durumları, materyal türü ve materyalin yaratıcılığı

değişkenleri arasında bir farklılık olmadığı bulguları elde edilmiştir. Korelasyon testi sonuçlarında AKM Toplam ile YKÖ Toplam arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak bulgulara ilişkin tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde varılan sonuçlara ve tartışmalara yer almaktadır. Araştırma beş alt problemden oluşmaktadır.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerinin, elde edilen bulgulara göre ortalamanın üstünde yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Alt boyutları arasında incelendiğinde amaç yönelimlilik alt boyutu diğer alt boyutların düzeyinden farklı olarak çok yüksek düzeydedir. Bu araştırmayı destekler nitelikte Turan (2022) yaptığı araştırmanın sonuçlarında, öğrencilerinin ortalamanın üzerinde sayılabilecek düzeyde yaratıcı kişilik özellikleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Uygur-Celep (2020) de yaptığı araştırmada öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri yüksek düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yine Özer (2022) tarafından yapılan bir araştırmada da müzik öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının YKÖ'lerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Buna göre cinsiyet değişkeni yönünden bakıldığında, kadın öğretmen adaylarının amaç yönelimlilikleri erkek öğretmen adaylarından daha yüksektir. Dolayısıyla, kadın öğretmen adaylarının YKÖ'leri erkek öğretmen adaylarının YKÖ'lerinden yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durumun olası sebepleri kadının duygusal yönünün baskın olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte Genç (2021) yaptığı araştırmasında kadınların erkeklere göre daha üst düzeyde yaratıcı olduğu sonucuna varmıştır. Aynı şekilde Özer (2022) tarafından yapılan araştırmada müzik öğretmeni adaylarının amaç yönelimlilik alt boyutunun cinsiyete göre değiştiğini saptamıştır. Durmuş (2022) tarafından yapılan araştırmada da kız ergenlerin YKÖ alt boyutlarından kendine güven ve risk alma, erkek ergenlere göre daha yüksektir. Araştırma sonucunun aksine Çelik (2022) yaptığı araştırmada katılımcıların YKÖ'leri cinsiyete göre değişmezken Biber (2006) de araştırmasında bireylerin yaratıcılıklarının cinsiyete bağlı

olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürde karşılaşılan farklı sonuçların sebebi olarak yaş, sınıf düzeyi, hazır bulunuşluk, motivasyon gibi faktörlerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Sınıf düzeyi değişkeni YKÖ alt boyutlarından amaç yönelimlilik ve ölçeğin tamamında ikinci sınıflar ile üçüncü sınıflar ve ikinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgusu ortaya çıkmakla birlikte ikinci sınıfların yaratıcı kişilik özellikleri, üçüncü sınıfların ve dördüncü sınıfların yaratıcı kişilik özelliklerinden daha yüksektir. Bu sonucun nedeni olarak ikinci sınıfların merak duygusunun fazla olmasının yanında, sınıf düzeyi arttıkça akademik kaygıların artacağından dolayı öğretmen adaylarının yaratıcılığa odaklanamayacağı şeklinde bir çıkarım yapılabilir. Bu araştırma sonucunu destekler nitelikte Leylak ve Say'ın (2021) yaptığı araştırmasında anlamlı farklılığın 2-3, 2-4 sınıf düzeylerinin yanı sıra 1-3, 1-4 arasında olduğu saptanmıştır. Zeytun'un (2010) yaptığı araştırma sonucunda da ikinci sınıfların, birinci sınıf ve üçüncü sınıflara göre yaratıcı kişilik özellikleri düzeyleri yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde Çetingöz (2002) öğretmen adaylarına yaptığı araştırmada ikinci sınıf eğitim fakültesi öğrencilerinin yaratıcılıklarının diğer sınıflara göre daha üst düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarının aksine Demir'in (2022) yaptığı araştırmada öğrencilerin yaratıcı kişilik özellikleri sınıf düzeyine göre değişmemektedir. Aynı şekilde Yıldız ve diğerleri (2011) yaptıkları araştırmada birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının sınıf düzeyine göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Genç (2021) yaptığı araştırmada ise üçüncü sınıfların YKÖ'lerinin, birinci, ikinci ve dördüncü sınıflardan yüksek olduğunu tespit etmiştir. Literatürde karşılaşılan farklı sonuçların nedeni olarak öğrencilerin okudukları bölüm, üniversite, sosyal yaşam gibi faktörler den kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının materyal hazırlama durumları YKÖ'leri ile ilişkili değildir. Materyal hazırlayan veya hazırlamayan öğretmen adaylarının, YKÖ'leri değişmemektedir. Bu sonucun aksine Sönmez ve diğerleri (2006) de öğretim teknolojileri dersinde hazırlanan materyallerin (maket-model, teknoloji tabanlı), öğretmen adayının yaratıcılığında etkili olduğunu söylemektedir. Dolayısıyla materyal hazırlamanın yaratıcılık üzerinde ilişkisi olmamakla birlikte bu farklılığın sebebi olarak bağlam, materyal türü ve öğretmen adaylarının genel yetenekleri gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişebileceği çıkarımı yapılabilir.

Öğretmen adaylarının materyal türü durumları YKÖ'leri ile ilişkili değildir. Öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri hazırladıkları materyal türüne bağlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonucun aksine Yanpar ve diğerleri (2006) yaptıkları bir araştırmada, öğretmen adaylarının elle yaptıkları materyallerde (maket, model) daha yaratıcı oldukları, teknoloji tabanlı materyallerde ise daha az yaratıcı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun sebebi olarak öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerilerinin yetersiz olduğu çıkarımı yapılabilir. Sönmez ve diğerleri (2006) ise her iki araştırma sonucundan farklı olarak öğretim teknolojileri dersinde hazırlanan maket-model materyaller ve dijital materyaller hazırlamanın öğrencilerin yaratıcılıklarına katkısı olduğunu söylemektedir. Literatürde karşılaşılan farklı sonuçların nedeni olarak öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma yetkinlikleri, materyal hazırlama becerileri gibi faktörler olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının materyalin yaratıcı olma özelliği durumları YKÖ'leri ile ilişkili değildir. Öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinde teknoloji tabanlı ve maket-model türündeki materyallerin bir değişim yaratmayacağı sonucuna varılmıştır. Bu sonucun aksine Yalçın (2018) teknoloji materyallerini çocuğa sınırsız öğrenme olanağı yaratacağından dolayı yaratıcılıklarını geliştirmekle beraber çocuğa sınırsız eğitim olanakları sunmasından bahsetmektedir. Aynı şekilde Ateş-Çobanoğlu ve Ceylan (2020) yaptıkları araştırmada, dijital materyallerin yaratıcı düşünmeyi teşvik edeceği ve öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebileceğini vurgulamışlardır. Literatürde dijital materyallerin yaratıcı materyal olduğu sonuçları görülürken bu araştırmada çıkan sonuçları desteklememektedir. Bu durumun olası sebepleri arasında teknolojiyi kullanma yetkinliği, konu, malzeme yeterliliği gibi faktörlerden kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının dersin gerekliliği ve işe vurukluğu durumları YKÖ alt boyutlarından kendine güven ve içsel motivasyon ile ilişkilidir. “Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum” yanıtını veren öğretmen adaylarının kendine güvenleri ve içsel motivasyonları “sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum” yanıtını veren öğretmen adaylarınınkinden daha yüksektir. Toplam ölçek puanına bakıldığında da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Diğer alt boyutlar ile ilişkili değildir. Bu araştırmayı destekler nitelikte Kolburan-Gençer'in (2010) tarafından yapılan araştırma, öğretim teknolojileri dersinin sadece önemli ve gerekli bir unsur olmaktan öte, etkili öğretim ortamları ve yaratıcı materyallerin geliştirilmesine imkân tanıdığını ve bu bağlamda öğrencilerin

yaratıcılıklarını artırdığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretim teknolojileri dersini önemli ve gerekli gören öğrencilerin yaratıcılığı yüksek düzeydedir.

Öğretmen adaylarının öğrenme çıktısı durumları YKÖ alt boyutlarından amaç yönelimlilik, kendine güven ve ölçeğin toplam puanı ile ilişkilidir. “Bana çok katkı sağladı.” yanıtını veren öğretmen adaylarının amaç yönelimlilikleri ve kendine güvenleri “Çok verimsiz geçti” yanıtını veren öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Buna göre dersin katkısı olduğunu düşünen öğretmen adaylarının YKÖ’lerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer alt boyutlar ile ilişkili değildir. Bu araştırmayı destekler nitelikte Uzunöz, Aktepe ve Gündüz (2017) yaptıkları bir araştırmada, katılımcı görüşlerinde öğretim teknolojileri dersinin eğlenceli olduğunu ve öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını geliştirdiğini belirtmiştir. Araştırmanın sonuçları literatürdeki sonuçlar ile paralellik gösterdiği için öğretim teknolojileri dersini verimli gören öğrencilerin yaratıcılıkları yüksektir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan akademik motivasyonları ne düzeydedir? sorusuna karşılık ölçeğin tümünden elde edilen puanlara göre öğretmen adaylarının akademik motivasyonları yüksek düzeydedir. Alt boyutlara bakıldığında ise bilmeye yönelik içsel motivasyon alt boyutu ve belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutunun puanlarının akademik motivasyon düzeyinin çok yüksek düzeyde olurken motivasyonsuzluk alt boyutundan elde edilen puanlarda akademik motivasyon düzeyi çok düşük düzeydedir. Araştırmayı destekler nitelikte Kali (2022) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının yüksek olduğu “Motivasyonsuzluk” alt boyutunda ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demir ve Arı (2013) yaptıkları araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyonları yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Küçüker (2022) tarafından araştırmada da katılımcıların akademik motivasyon düzeyleri yüksek bulunmuştur. Özdemir (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının ortalamanın üstü bir seviyede bulunduğu saptanmıştır. Akademik motivasyon düzeylerinin yüksek bulunmasının yanında orta düzeyde bulunan araştırmalarda yer almaktadır. Gürlek (2021) tarafından yapılan bir araştırmada ise sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Yine Yusupu (2015) tarafından yapılan araştırmada da katılımcıların akademik motivasyonları orta düzeydedir. Araştırma

sonuçlarının literatür ile desteklendiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin düşük düzeyde olduğu araştırmalara rastlanmamakla birlikte akademik motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Cinsiyet durumları değişkeni bilmeye yönelik içsel motivasyonları, belirlenmiş dışsal motivasyonları ve motivasyonsuzluk alt boyutları ile ilişkilidir. Kız öğretmen adaylarının bilmeye yönelik içsel motivasyonları, belirlenmiş dışsal motivasyonları erkek öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Erkek öğretmen adaylarının motivasyonsuzluk düzeyleri kız öğretmen adaylarından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dışsal motivasyon- dış düzenleme alt boyutları ve ölçeğin toplam değerleri bakıldığında öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyet durumları değişkeni ile ilişkili değildir. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte Kali (2022) tarafından yapılan araştırmada, kadın öğretmen adaylarının akademik motivasyonları erkek öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının içsel motivasyonları erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğu sonucuna varılırken “Motivasyonsuzluk” alt boyutunda ise tam tersi erkekler daha yüksek motivasyonsuzluğa sahiptir sonuçları ortaya çıkmıştır. Küçüker (2022) kadınların akademik motivasyonunu erkeklerin akademik motivasyonundan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Motivasyonsuzluk alt boyutunda ise erkeklerin motivasyonsuzluk düzeyi kadınlardan daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonuçlarının aksine Demir ve Arı (2013) tarafından yapılan araştırmada, katılımcıların akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyete bağlı değişmediğini tespit edilmiştir. Serhatlıoğlu ve Gömleksiz (2013), erkek öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarını kadın öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarından yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Küçükosmanoğlu'nun (2015) tarafından yapılan araştırmada erkek öğretmen adaylarının içsel motivasyonunun yüksek, kadınların ise dışsal motivasyonun yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla birçok araştırmada AKM düzeyleri kızların lehine olurken erkeklerin lehine olan araştırmaların da mevcut olduğu görülmektedir. Bu farklılığın nedeni olarak öğrencilerin okudukları bölüm, sınıf düzeyi, üniversite gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

AKM alt boyutlarından bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve toplam ölçek puanları sınıf düzeyine göre

değişmektedir. İkinci sınıfların akademik motivasyonu, üçüncü sınıfların ve dördüncü sınıfların akademik motivasyonlarından daha yüksektir. Araştırmayı destekler nitelikte Selen (2022) yaptığı bir araştırmada ikinci sınıf ve dördüncü sınıf arasında bir ilişkinin olduğu ikinci sınıfların dördüncü sınıflardan daha yüksek akademik motivasyona sahip olduğu sonucuna varmıştır. Kali (2022) de yaptığı araştırmada sınıf düzeyi arttıkça akademik motivasyonun azaldığı sonucuna varmıştır. Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerinin sınıf düzeyleri arttıkça akademik motivasyonlarının da azaldığını tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça azalan akademik motivasyonun düşmesinin sebepleri olarak yeni başlangıç dönemi, daha önceki deneyimler, kariyer hedefleri ve artan sorumluluklar gibi faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonucun aksine Şeker (2017) yaptığı araştırmasında ise katılımcıların akademik motivasyonları ile sınıf düzeyi ile ilişkili olmadığını tespit etmiştir. Aynı şekilde Atay (2018) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının akademik motivasyonları sınıf düzeyine göre değişmediği saptamıştır. Literatürde karşılaşılan farklı sonuçların nedeni olarak öğrencilerin okudukları bölüm, üniversite, sosyal yaşam gibi faktörler olduğu çıkarımı yapılabilir.

Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyleri materyal hazırlama durumları ile ilişkili değildir. Öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının materyal hazırlama veya hazırlamama durumlarına göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat alan yazında öğretmen adaylarının Öğretim teknolojileri dersinde materyal hazırlama durumları ile akademik motivasyonun incelendiği doğrudan araştırmalara rastlanılmamıştır. Araştırma sonucunun aksine Bozpolat ve Arslan (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre; eğitimde materyal kullanmanın önemini vurgulamışlardır. Öğrencinin derse karşı motivasyonunu arttırmada materyal kullanmanın öneminden bahsedilmiştir. İlic (2021) yaptığı araştırma sonuçlarında öğretmen adayları dersin uygulamadan çok teorik bir şekilde ilerlediğini uygulama yapmaya zaman kalmadığını ifade etmişlerdi. Bu durumun ortadan kalkıp derste materyal hazırlamaları için dersin uygulamaya daha çok vakit ayrılmasını önerilerde belirtmişlerdir. Kolburan-Geçer (2010) Aynı zamanda hazırlanan materyaller dönem sonunda sergilenerek öğrencilerin motivasyonlarını arttırabilir. Literatürden çıkan sonuçlar araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Bu farklılığın sebebi olarak derste beklenti, derse karşı olan bakış açısı, öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyleri materyal türü durumları ile ilişkili değildir. Öğretmen adaylarının akademik motivasyonları materyal türüne bağlı değildir. Bu sonucun aksine Çakto ve Akın (2023) derste hazırlanan materyal türlerinin öğrencilerin motivasyonlarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın nedeni olarak hazırlanan materyalin niteliği, öğrencilerin ilgisi ve dersin konusu gibi durumlardan kaynaklanabileceği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyleri materyalin yaratıcı olma özelliği durumları ile ilişkili değildir. Alan yazında öğretmen adaylarının *Öğretim teknolojileri* dersinde materyalin yaratıcı olma özelliği ile akademik motivasyonun incelendiği doğrudan araştırmalara rastlanılmamıştır. Araştırma sonucunun aksine Ateş-Çobanoğlu ve Ceylan (2020) yaptıkları araştırmada, dijital materyallerin yaratıcı düşüncüyü teşvik edeceği ve öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebileceğini vurgulamışlardır. Yıldırım (2023) da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanmada zorluklar yaşadığını ve dijital materyaller geliştirmede zorluk yaşadıklarını bahsetmiştir. Yaptıkları araştırmada ise dijital materyal hazırlamanın öğretmenin motivasyonunu arttırdığı saptanmıştır. Çay ve diğerleri (2020) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dijital materyal hazırlarken bazı zorluklar ile karşılaştıklarını bu zorlukların ise onların motivasyonlarını düşürdüklerini ulaşımlardır. Öğretmen adayları dijital materyalleri daha yaratıcı bulsalar bile dijital yeterliliğe sahip olamadıklarından hayal ettikleri birçok yaratıcı düşüncüyü yapamayacaklardır. Dolayısıyla dijital materyal hazırlarken motivasyonlarının düşebileceği söylenebilir. Bu farklılığın nedeni olarak öğrencilerin okudukları bölüm, ders, materyalin niteliği, öğretmenlerin dijital yetkinlikleri gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

Dersin gerekliliği ve işe vurukluğu değişkeni AKM alt boyutlarından bilmeye yönelik içsel motivasyonları, başarıya yönelik içsel motivasyonları, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonları, belirlenmiş dışsal motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonları ile ilişkili olurken diğer alt boyutlar ile ilişkili değildir. “Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağımı düşünüyorum” yanıtını veren öğretmen adaylarının bilmeye yönelik içsel motivasyonları, başarıya yönelik içsel motivasyonları, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonları, belirlenmiş dışsal motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonları “Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum” yanıtını veren öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Alan yazında öğretmen adaylarının *Öğretim teknolojileri* dersinde materyalin yaratıcı olma özelliği ile

akademik motivasyonun incelendiği doğrudan araştırmalara rastlanılmamıştır. Bu araştırmayı destekler nitelikte İlic (2021) tarafından yapılan bir araştırmanın bulgularında öğretim teknolojileri dersinin öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında birçok katkısı olduğundan bahsedilmektedir. Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersini meslek hayatlarında ciddi katkı sağlayacağını ve bu durumun akademik motivasyonlarını arttırabilen bir durum olarak bahsedilmektedir. Bu görüşe göre bu durum öğretmen adaylarının bu derse olan ilgisini ve motivasyonunu arttırmasının beklenebileceği şeklinde düşünülebilir. Öğretim teknolojileri dersinin mesleki anlamda olacak olan katkılarından dolayı öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarında etkili olduğu anlamını doğurabilir.

Öğrenme çıktısı durumlarının AKM alt boyutlarından Motivasyonsuzluk ile ilişki olduğu ve motivasyonu olmayan öğretmen adaylarının dersin çok verimsiz geçtiğini söyledikleri ile ilişkili olurken diğer alt boyutlar ile ilişkili değildir. Alan yazında öğretmen adaylarının Öğretim teknolojileri dersinde materyalin yaratıcı olma özelliği ile akademik motivasyonun incelendiği doğrudan araştırmalara rastlanılmamıştır. Araştırma sonucunu destekler nitelikte İlic (2021) yaptığı araştırmasında dersin birçok katkısından ve gerekliliğinden bahsedildiği görülmektedir. Böylelikle öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonlarını etkileyebileceği beklenebilir. Dolayısıyla, öğretim teknolojileri dersini faydalı bulan öğrencilerin akademik motivasyonlarının yüksek olabileceği çıkarımı yapılabilir.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi olan öğretim teknolojileri dersini alan öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersine yönelik yaratıcı kişilik özellikleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki ne düzeydedir? sorusuna karşılık elde edilen bulgulara göre; AKM Toplam ile YKÖ Toplam arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında bir ilişkiden söz edilmektedir. Akademik motivasyonları arttığında yaratıcı kişilik özelliklerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar arasında çıkan sonuçlarda ise benzer sonuçlar ortaya çıkmış; yüksek düzeyde bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Bilmeye yönelik içsel motivasyon ile içsel motivasyon en yüksek katsayıya ulaştığı saptanmıştır. Bilmeye yönelik içsel motivasyon artarken içsel motivasyonda orta düzey artmaktadır. Araştırmayı destekler nitelikte Balakrishnan (2021)

yaptığı araştırma sonuçlarında tasarım öğrencilerinin yaratıcılıkları arttığında motivasyonları da artmaktadır. Amabile (1996) tarafından yapılan bir çalışmada da katılımcıların motivasyonları artarken yaratıcılığın da arttığı sonucuna varılmıştır. Yine Liu, Jiang, Shalley, Keem ve Zhou (2016) yaptıkları çalışmada çalışanların motivasyonları arttığında ve yaratıcılıklarının da aynı oranda arttığını tespit etmiştir. Zhu, Gardner ve Chen (2016) yaptıkları çalışmada da içsel motivasyon kadar dışsal motivasyonunda yaratıcılığı arttırdığını saptamıştır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının, literatürdeki araştırmalar tarafından desteklendiği görülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Elde edilen bulgulara göre öğretim teknolojileri dersinde dijital materyal geliştirebilme konuları eklenebilir veya artırılabilir.
- Öğretim teknolojileri dersinde yaratıcı materyaller geliştirmek için öğrencilerin motivasyonları dikkate alınarak ders daha dikkat çekici hale getirilebilir.
- Lisans eğitiminin üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrencilerin yaratıcılıkları ve akademik motivasyonlarını arttırıcı düzenlemeler yapılabilir. Öğretim teknolojileri dersinde öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olması için ders içeriğinde değişiklik yapılabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Alan yazında öğretim teknolojileri dersi ile ilgili kısıtlı araştırmaya yer verilmiştir. Bu ders için birçok ölçek kullanılıp birçok araştırma literatüre kazandırılabilir.
- Bu çalışma nicel araştırma yöntemi ile elde edilmiştir. Daha derin ve ayrıntılı verilere ulaşmak için nitel araştırma yöntemi kullanılarak benzer çalışmalar yapılabilir.
- Yaratıcılık ve akademik motivasyonu bir arada inceleyen sınırlı araştırma literatürde yer almaktadır. Bu iki konuyu inceleyen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2010). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2774/37170>
- Akbaş,S.(2008). *Öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyallerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.Bolu.
- Akçum, E. (2005). *5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenme hazır oluş düzeylerine okulöncesi eğitimin etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akgündüz,Y.(2013). Çalışanların yaratıcılığına motivasyon araçlarının etkisi: Kuşadası'ndaki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 9(20).
- Akkoyunlu, B. (2002). Educational technology in Turkey: past, present and future. *Educational Media International*, 39, 165-174.
- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz M. (2005). Türetimci öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 9-18.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15- 24.
- Akturan,A. (2015). *Algılanan güçlendirme iklimi, örgütsel vatandaşlık davranışı ve yaratıcı performans arasındaki ilişkilerin saptanması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Albert, R. S., & Runco, M. A. (1999). A history of research on creativity. R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 16–31). Cambridge: University Press.
- Alder, H.(2004). *Yaratıcı zeka*. (Çev. M. Zaman, C. Avşar). İstanbul: Hayat Yayıncılık
- Alemdar, E. (2018). *Öğretmen adaylarının iş umutları, akademik motivasyonları ve kariyer planları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Alfaro, E. C., Umaña-Taylor, A. J., Gonzales-Backen, M. A., Bámaca, M. Y., & Zeiders, K. H. (2009). Latino adolescents' academic success: The role of discrimination, academic motivation, and gender. *Journal of adolescence*, 32(4), 941-962.
- AlFuqaha, I. N., & Tobasi, A. (2015). Creative thinking of university teachers in the age of intellectual capital: is it affected by personality types and traits?. *Journal on Educational Psychology*, 9(2), 8-18.
- Alkan, C. (1984). *Eğitim teknolojisi*. Aşama Matbaacılık, Ankara.
- Alkan, C. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş: disiplin, süreç, ürün*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi
- Amabile T. (1997). Motivating creativity in organizations: on doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40(1), 39-46.
- Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*, September/October, 77-87.
- Amabile, T.M., Barsade, S.G., Mueller, J.S. & Staw, B.M. (2005). Affect and creativity at work. *Administrative Science Quarterly*, 50(3), 367-403.
- Arcagök, S.(2016). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının motivasyon, girişimcilik ve yaratıcılık ile ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.
- Argun, Y. (2004). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arı,M.(2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal kullanma durumları ile öğretim teknolojileri ve materyallerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Aslan, B. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin ingilizce öğretmenlerinin mesleki kazanımlarına etkisi (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla
- Aşkar, P. ve Altun, A. (2006). *İlköğretimde bilişim teknolojileri*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Ateş, M. (2010). Ortaöğretim coğrafya derslerinde akıllı tahta kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(22), 409-427.
- Ayden, C. ve İşgüzar, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (2), 201-218. DOI: 10.18069/firatsbed.346924
- Aydın, H. (2006). Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 27-48.
- Aykan-Özer, A. (2022). *Müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki: ege bölgesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Badeleh, A. (2019). The effects of robotics training on students' creativity and learning in physics. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1353–1365. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09972-6>
- Bakaç,E. (2015) *Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutumları, yaratıcılık algıları ve öz-yeterlilik inançları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.

- Balçın,M.D.(2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları teknolojik pedagojik alan bilgilerinin materyal geliştirme sürecinde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.Manisa
- Baltacı,G.(2022). *Lise öğrencilerinin sınıf yaşam algıları, hedef yönelimleri ve yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çankırı.
- Berestova, A., Burdina, G., Lobuteva, L., Lobuteva, A.(2022). Academic motivation of university students and the factors that influence it in an e-learning environment. *The Electronic Journal of e-Learning*, 20(2), 201-210
- Boyraz, Z. (2008). *Türk eğitim sisteminde eğitim teknolojisinin eğitim-öğretim kalitesine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Bozça,R.(2019). *Sağlık yönetimi alanında eğitim alan öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerinin girişimcilik eğilimleri üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.Edirne.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria (ed), VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brooks, J. G., & Brooks, M, G. (1999). The Courage To Be Constructivist. *Educational Leadership*, November, S.18-24
- Buharalı,B.(2021). *Kültürel zekânın akademik motivasyon üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Karabük.
- Burleson, W. (2005). Developing creativity, motivation, and self-actualization with learning systems. *International Journal Of Human Computer Studies*, 64(4-5), 436-451.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cardoso, J. (2007). The semantic web vision: where are we?. *IEEE Intelligent Systems*, 22(5), 84-88, doi: 10.1109/MIS.2007.4338499.
- Chan, S., & Yuen, M. (2014) Personal and environmental factors affecting teachers' creativityfostering practices in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 69–77.
- Chow, S. K. Y., & Wong, J. L. K. (2020). Supporting academic self-efficacy, academic motivation, and information literacy for students in tertiary institutions. *Education Sciences*, 10(12), 361.
- Corazza, G. E. (2016). Potential originality and effectiveness: The dynamic definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 28(3), 258–267.
<https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1195627>

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers.
- Çağlayantaş, Y. (2008). *Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında güncellik ilkesinin incelenmesi (ortaöğretim kurumu, lise- 1, 2 ve 3)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.İstanbul.
- Çakın, M. (2021). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde akademik motivasyonları ve akademik erteleme davranışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Kilis
- Çam Aktaş, B. (2014). Öğretim araç gereçlerini hazırlama ve tasarım ilkeleri. G. Ekici (Ed.), *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı İçinde* (s. 155–184). İstanbul: Paradigma Akademi Yayınları.
- Çaylak,D.G(2022). *Müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Denizli
- Çelebi Öncü, E. ve Ulutaş, İ. (2015). *Her yönüyle okul öncesi eğitim-2, yaratıcılığın keşfi/okul öncesinde görsel sanat eğitimi*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Çelik,D.(2022). *Yaratıcı kişilik özellikleri ve prososyal davranışlar arasındaki ilişkide beğenilme arzusunun aracı rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.İstanbul.
- Çetingöz, D. (2002). *Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çetintav,G.(2023). *Geometri öğretiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımının ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine, akademik motivasyonlarına ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Bartın.
- Datu, J. A. D., & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students. *Current Psychology*, 40, 3958-3965.
- Davaslıgil, Ü. (1991). Üstün olma niteliğini kazanma, *Eğitim ve Bilim Dergisi*,15(82),62-67.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1–27. <https://doi.org/10.3102/00346543071001001>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the selfdetermination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.

- Deci, E.L., ve Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation And Self- Determination In Human Behavior*. New York: Springer Science+Business Media.
- DeLashmutt, G. and Braund, R. (1996). *Post-modernism and you: education*. <http://www.xenos.org> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir,E.(2022).*Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile yaratıcılık alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Niğde.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ürünlerine etkisi*. IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum.
- Demirel, Ö.(1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demir-Güdül, M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi. Eskişehir
- Deniz, A. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme düzeylerinin incelenmesi: Bir vakıf üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Dere, Z. (2014). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Deryakulu, D. (1991). Eğitim teknolojisi, iletişim, öğrenme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2)
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (Çev. M. S. Otaran). İstanbul: Başarı Yayınları.
- Didem Paşalıoğlu, Tokgöz, N., Şakar, N., Özler, D. E., ve Özal, İ. (2013). Yönetim ve organizasyon. C. Koparal ve İ. Özalp (Ed.), *Yönetim ve Organizasyon içinde* (5.Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Doğan, N. (2007). Yaratıcı Düşünme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler İçinde* (2. Baskı,s.167-192).Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya öğretim yöntemleri (5. Baskı)*. Erzurum: Aktif Yayınevi.

- Dokuchyna T. (2018). Academic motivation of students majoring in “Special education” *Science and Education*, 2, 94–100.
- Döş,B.(2014). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde harmanlanmış öğrenme modelinin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Gaziantep.
- Durmuş,Ş.(2022). *Ebeveyn kontrolünün ergenlerin yaratıcı kişilik gelişimi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Duruhan, K. ve Çapuk, S. (2011). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin materyal tasarımında yaratıcılıklarının değerlendirilmesi . *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 6 , 21-46 . DOI: 10.14520/adyusbd.133
- Eisenberger, R., & Rhoades, L.(2001).Incremental effects of reward on creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(4), 728–741.
- Elidar,Ö.(2019). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının almış olduğu öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin matematiksel modellemeye yönelik görüşlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ellington, L. (2001). *Japanese education in grades K12* <http://www.indiana.edu/~ssdc/jpeddig.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Elsayed, S. A. & Al-Najrani, H.I. (2021). Effectiveness Of The Augmented Reality On Improving The Visual Thinking In Mathematics And Academic Motivation For Middle School Students. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(8)
- Erden, M. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ergin, A. (1991). Eğitim teknolojisinin kısa tarihçesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 24(2), 371-385.
- Ergin, A. (1995). Öğretim teknolojisi, iletişim. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Erkeskin, M. (2001). Türk hava yolları eğitim merkezinde eğitim teknolojisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 318- 322.
- Erol, S. E. (2019). *Sanatsal yaratıcılık ölçeğinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Ersoy, H. (2013). *Eğitimde materyal tasarımı ve kullanımı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Fer, S. (2011). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Filiz, O. ve Karademir- Coşkun, T. (2023). Robotik uygulamaların üniversite öğrencilerinin girişimcilik ve yaratıcılık becerilerine etkisi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 331-346
- Frassinelli, L. (2006). *Educational reform in Finland*. <http://www.msu.edu/user/frassine/EAD845%20%20Educational%20Reform%20in%20Finland.pdf>. sayfasından erişilmiştir.

- Genç,E.S.(2021). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve antrenörlük bölümü öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri ve eğitsel oyun oynatma öz yeterliliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Muş Alparslan Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muş.
- Gençtan, E. (2017). *Psikanaliz ve sonrası (16. Baskı)*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gentry, C. G., (1995). *Educational technology: a question of meaning. Instructional technology: past, present, and future*. New Jersey: educational technology englewood clifes.
- Goodman, S., Jaffer, T., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., Pires, J., & Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology, 41*(3), 373-385. <https://doi.org/10.1177/008124631104100311>.
- Günay, D., Arıduru, A. (2001). *Teknolojinin konumu ve niteliği*. 11. Teknoloji, Kalite ve Üretim Sistemleri Konferansı, 07-08 Haziran, Bolu.
- Güneş, G. ve İskenderoğlu-Aydoğdu, T. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik yaklaşımları. *GEFAD / GUJGEF, 34*(3), 469-488.
- Gürlek, M. (2021). *Sınıf öğretmeni adaylarının epistemik merak düzeyleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin
- Gürsoy, F. (2001). *Çocukta yaratıcılığın gelişimi, Ankara Üniversitesi ev ekonomisi yüksek okulu anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Hagen, Beverly J. (2002). Lights, camera, interaction: Presentation programs and the interactive visual experience. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, 2151-2151, Nashville, TN.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*, Ankara
- Han, Y. M. (2004). *Education reform in Korea: national comission for national roadmap*. <http://www.duke.edu/~myhan/kaf0402.html>. sayfasından erişilmiştir.
- Harmanlı, Z. (2002). *Yaratıcılık. Dokuz Eylül Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Hattangadi, V. (2015). Theory x, theory y. *International Journal of Recent Research Aspects, 2*(4), 20–21. <https://doi.org/10.4135/9781412939584.n566>
- Helmstetter, S. (1998). *İçe dönük konuşmanın gücü*, İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Helson, R. (1996). In search of the creative personality. *Creativity Research Journal, 9*(4), 295-306. doi: https://doi.org/10.1207/s15326934crj0904_1
- Hennessey, B. A. (2010). The creativity-motivation connection. *The Cambridge Handbook of Creativity, 342*.

- Herzberg, F. (1964). The motivation-hygiene concept and problems of manpower. *Personnel Administration*, 27(1), 3–7.
- Hidajat, H. G., Hanurawan, F., Chusniyah, T., & Rahmawati, H. (2020). Why I'm bored in learning? exploration of students' academic motivation. *International Journal of Instruction*, 13(3), 119-136
- Hoy, W. K., & Miskel, C.G. (2013). *Educational administration Theory, research and practice* (9. baskı.). New York: The Mc Graw Hill.
- İlic,U. (2021). Öğretmen adayları için yeni bir ders: öğretim teknolojileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 689-704.
- Johnson, A.P. (2015). Understanding creativity. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(3), 11-20.
- Kali,E.(2022). *Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Karabulut-Temel, E. (2018). *Yaratıcılık*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel YayınDağıtım.
- Karataş, S., ve Yapıcı, M. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin işlenişi ve uygulama örnekleri, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 311-326
- Karwowski, M., & Soszynski, M. (2008). How to develop creative imagination?: Assumptions, aims and effectiveness of role play training in creativity (rptc). *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), 163-171.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya,Y.(2022). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel davranışçı yaklaşım temelli çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının akademik motivasyon ve akademik erteleme üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya.
- Kazu, H.M ve F. Kenç (2002). Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin yaratıcılık eğitimine etkisi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74 (75), 19-23.
- Kemple, K.M. & Nissenberg, S.A. (2000). "Nurturing creativity in early childhood education: families are part of it". *Early Childhood Education Journal* 28(1), 67-71.
- Kenç, M. F. (2001). Anasınıfı ve ilköğretimin birinci sınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerin yaratıcı eğitim uygulamaları konusundaki görüşleri (Elazığ ili

örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Kılınç, K. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinin ve duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koç,M.N.(2022). *Ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- Kol, S. (2012). *Bilgisayar destekli öğretimin altı yaş çocuklarına zaman ve mekan kavramlarını kazandırmaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kolburan-Geçer, A. (2010). Teknik öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme dersine yönelik deneyimleri. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*.2,1-25.
- Korkmaz, M. (2018). İmam hatip meslek dersleri öğretmenlerinin materyal geliştirme durumları. *Bilimname*, 2018(35), 175-216.
- Köklü, N., Büyükoztürk Ş. ve Bökeoğlu, Ö.Ç. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık
- Küçükahmet, L. (1994). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kyung-Hwa, L. (2005). The relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal*, 6(2), 194-199.
- Lee, K. H. (2005). The relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal*, 6(2), 194-199.
- Liu, D., Jiang, K., Shalley, C. E., Keem, S., & Zhou, J. (2016). Motivational mechanisms of employee creativity: A meta-analytic examination and theoretical extension of the creativity literature. *Organizational behavior and human decision processes*, 137, 236-263.
- Mahato, A. & Barman, P. (2019). Academic achievement motivation and academic performance of sc, st community students in the district of Purulia. *American Journal of Educational Research*, 7(11), 872-877. <https://doi.org/10.12691/education-7-11-18>
- Maslow, A. H. (1943). A Theory Of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Fatih projesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerik/sayfasından> 25 Aralık 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Onur, D. (2016). Tasarım eğitiminde farkındalık ve yaratıcılık gelişimine yönelik bir öneri. Yayınlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Onur, D. (2018). Psikoloji kuramları ve yaratıcılık ilişkisi, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 145-156.
- Onur, D. ve Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1535-1552
- Orhan,P.C. (2022). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretim motivasyonu, akademik motivasyonu ve motivasyonel çalışma koşullarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Özdemir, Y. ve Kıroğlu, K. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilgi düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 265-283.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm, eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2021). *Öğrenme ve öğretim* (14.baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özen, B. (2019). *Öğretmen adaylarının üniversite ilk yıl deneyimlerinin akademik motivasyon ve akademik başarı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bartın.
- Özer,A.A.(2022). *Müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki: ege bölgesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Öztan-Ulusoy, Y. (2020). Gestalt kuramı. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretim kuram ve yaklaşımları içinde* (6. Baskı, s. 153-177). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, T. & Öztürk, F. Z. (2015). Tarih öğretmen adaylarının “öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı” dersine yönelik uygulamaları ile görüşlerinin incelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 2(3), 63-78.
- Pink, D. H. (2013). *Drive* (çev. L. Göktem). İstanbul: Mediacat (Çalışmanın orijinali 2011’de yayımlanmıştır)
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality And Social Psychology Bulletin*,26(4), 419– 435. <https://doi.org/10.1177/0146167200266002>
- Reiser, R. A. & Dempsey, J. V. (2012). *Trends and issues in instructional design and technology*. Boston, MA: Pearson
- Revised 7th National Curriculum: Goals and contents (2005). <http://english.moe.go.kr/main> sayfasından erişilmiştir.
- Rıza, E. T. (1999). *Yaratıcılığı geliştirme teknikleri (Birinci Baskı)*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Robbins, T. L. & Kegley, K.(2010).Playing with thinkertoys to build creative abilities through online instruction. *Thinking Skills and Creativity*, 5(1), 40-48.

- Runco, A. and Pritzker, S. R. (1999). *Encyclopedia of creativity*. California: Academic Press.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory And The Facilitation Of Intrinsic Motivation, Social Development, And Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78
- Sabancı, A. (2008). *Sınıf yönetiminin temelleri*, Mustafa Ç. (Ed.) Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sak, U. (2014). *Yaratıcılık Gelişimi ve Geliştirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim*. (4. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Sarıtaş, M. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Seels, B. & Richey, R. C. (1994). *Instructional technology: the definition and domains of the field*, Association for Educational Communications and Technology, Washington DC.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sönmez, Ö. F., Çavuş, H. ve Merey, Z. (2009). Coğrafya öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 213-228.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce* (2. baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Şahin, F., ve Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 747-760.
- Şahin, T. ve S. Yıldırım (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Anı Yayınevi.
- Şahin,F.(2022). *Biyoloji öğretmen adaylarının eğitim-öğretim memnuniyetleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Şahin-Yanpar,T. ve Soner, Y. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayınları
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3 (5),115-139.
- Taşpınar, M. (2020). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Tekin, Ö. E., ve Aslan, A. E (2021). Ergenlerde yaratıcılık ve duygu düzenlemeyi yordamada algılanan anne baba tutumlarının rolü. *Humanistic Perspective*, 3(3), 569-592.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(27), 621-643.
- Torrance, E. P. (1993a). The beyonders in a thirty year longitudinal study of creative achievement. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 15(3), 131–135.
- Torrance, E. P. (1993b). Understanding Creativity: Where To Start?. *Psychological Inquiry*, 4(3), 232-234.
- Torrance, E. Paul. (1965). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Daedalus*. 94 (3), 663-681.
- Totcu,S.N.(2022). *Ebeveyn-çocuk ilişkilerinde yaratıcılık iklimi ile ebeveynlerin yaratıcılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Turan,F.(2022). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin problem kurmaya yönelik öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Zonguldak.
- Tuzcu,H.(2020). *Psikolojik danışmanlarda tükenmişlik düzeyinin çok-yönlü eylemli kişilik özellikleri ve yaratıcı kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Tüfekçi- Hotomaroğlu, A. (1997). *Bilgisayar destekli öğretimde ders yazılımının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Türk Dil Kurumu (1995). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ulcay, S. (1993). *Okul öncesi kuruluşlarda yaratıcılık. 2-3 Ya-Pa okul öncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- Upitis, R. (2014) *Creativity: The state of the domain*. Toronto: Measuring What Matters, People for Education. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/MWM-creativity.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Uygur-Celep, M. (2020). *Okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Ünal-Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/akademik-motivasyon-olcegi> toad_0
- Üstündağ, T. (2021). *Yaratıcılığa yolculuk* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R, Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and

amotivation in education. *Educational And Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

- Vatansever- Bayraktar, H. Ve İşleyen, M. (2018). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (79), s. 208-230
- Verim,G.(2013). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımlarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.Afyon
- Vidergor, H. E. (2013). Profiles of creativity: a case study of a creative personality. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(1), 125-135.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). Introduction. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 1–9). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structure and goal orientation to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>
- Wong, K. K. (2006). *Emerging Issues in Educational Reform in Japan* <http://www.leaonline.com/doi/pdf> sayfasından ulaşılmıştır.
- Yanpar T. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2007). Bilgi çağında yaratıcılığın ve yaratıcılığı yönetmenin önemi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İİBF Dergisi*, 12(9), 109-120.
- Yılmaz, M. (2019). *Lise öğrencilerinde yaratıcı kişilik ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Young-Jones,A., McCain,J., Hart,B.(2022). Let's take a break: the impact of physical activity on academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*,33(2),110-118
- Yüksek Öğretim Kurumu (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. <http://www.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2018). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf sayfasından erişilmiştir.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmen Adayı;

Ekte bulunan ölçekler, Öğretim Teknolojileri dersi alan öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile akademik motivasyonlarını incelemeye yönelik tez araştırmama veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. İfadelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Bu araştırmanın hedefine ulaşması; sizlerin vereceği içten ve samimi cevaplara bağlıdır. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Bilgileriniz bu araştırma kapsamında kullanılacak olup gizli tutulacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

1) Cinsiyetiniz nedir?

Kız ()

Erkek ()

2) Sınıf düzeyiniz nedir?

() 2.Sınıf

() 3. Sınıf

() 4.Sınıf

3) Öğretim teknolojileri dersinde materyal hazırladınız mı?

() Evet

() Hayır

4) Öğretim teknolojileri dersinde hangi materyal türünü kullandınız?

() Maket, model

() Teknoloji tabanlı

5) Hangi tür materyali daha yaratıcı buluyorsunuz?

() Maket, model

() Teknoloji tabanlı

6) Öğretim teknolojileri dersini(n).....

Mesleki hayatıma ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum.

Sadece lisans eğitimimde gerekli buluyorum.

7) Öğretim teknolojileri dersi ...

Çok verimsiz geçti

Bana çok katkı sağladı.

Ek 2. Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği

Anketin bu bölümünde yaratıcı kişilik özellikleri düzeylerini belirlemeyi amaçlayan yargı cümleleri yer almaktadır. Okuduğumuz her cümle için düşüncenize en uygun gördüğünüz seçeneğe “X” işareti koyunuz. Kişisel özelliklerinizi anlamamıza yardımcı olmak için hazırlanmıştır.

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Katılıyorum
1.Sadece bana etkisi olacak sorunları çözmek için uğraşırım.*	1	2	3	4	5
2.Sadece problemler beni doğrudan etkilediği zaman problemler hakkında düşünmeye çalışırım.*	1	2	3	4	5
3.Yeni şeyler denemeyi sadece sonucunun ne olduğunu bilmek amacıyla severim*	1	2	3	4	5
4.Sadece kolay olan problemler hakkında düşünmek isterim.*	1	2	3	4	5
5.Birşey yaparken hep aynı yolu/yöntemi izlerim.*	1	2	3	4	5
6.Yeni oyun ve etkinlikleri denemek ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
7. Bilmece türü zeka oyunları oynamayı severim	1	2	3	4	5
8. Yeni şeyler yapmayı severim.	1	2	3	4	5
9. Doğal güzellikler ve sanat ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
10.Bir çok şeyi kendim denemek isterim.	1	2	3	4	5
11.Toplumun geneli ile kıyasladığımda kendi yeteneklerimden şüphe duyarım.*	1	2	3	4	5
12.Çoğu zaman, bir çok insanın sahip olduğu yeteneklere sahip olmadığımı düşünürüm.*	1	2	3	4	5
13.Daha önceden kolaylıkla başa çıkmış olduğum durumlarla karşılaştığımda bile kendime güvenmem.*	1	2	3	4	5
14.Kuralların beni sınırlamasından hoşlanmam.	1	2	3	4	5
15.İnsanlara beklemediği sorular sormayı severim.	1	2	3	4	5
16.Bazı müzik türleri derin hayallere dalmama neden olur.	1	2	3	4	5
17.Başkalarının bilmediği şarkıları söylemeyi severim.	1	2	3	4	5

Ek 3. Akademik Motivasyon Ölçeği NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ ?

Aşağıdaki dereceleri kullanarak, okula neden gittiğinizi ifadeleri uygun şekilde işaretleyerek cevaplandırınız. Lütfen boş bırakmayınız!

Hiç uyuşmuyor	Biraz uyuşuyor	Orta derecede Uyuşuyor	Oldukça Uyuşuyor	Tam olarak Uyuşuyor		
1	2	3	4	5	6	7

Neden Okula Gidiyoruz Çünkü;

1. ... sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim..... 1 2 3 4 5 6 7
2. ...yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum..... 1 2 3 4 5 6 7
3. ... üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum..... 1 2 3 4 5 6 7
4. ... bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum..... 1 2 3 4 5 6 7
5. ... dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyordum gibi geliyor..... 1 2 3 4 5 6 7
6. ... derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için..... 1 2 3 4 5 6 7
7. ... üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için..... 1 2 3 4 5 6 7
8. ... ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için..... 1 2 3 4 5 6 7
9. ... daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için..... 1 2 3 4 5 6 7
10. ... aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacak..... 1 2 3 4 5 6 7

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 11. ... ilginç yazılar okumaktan zevk aldığım için..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. ... önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama, şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. ... kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. ... şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <hr/> | | | | | | | |
| 15. ... ileride "iyi bir hayat" yaşamak istiyorum..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. ... ilgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. ... meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. ... önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırduğumda hissettiğim mutluluktan dolayı..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. ... neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. ... zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. ... kendi kendime zeki olduğumu göstermek için..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. ... ileride daha iyi ücret alabilmek için..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. ... ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. ... inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. ... birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

26. ...bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım..... 1 2 3 4 5 6 7
27. ... üniversitedeki çalışmalarımıda mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor..... 1 2 3 4 5 6 7
28. ... kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum..... 1 2 3 4 5 6 7

Ek 4. İzinler

Akademik Motivasyon Ölçeği Kullanma İzni

N Nihal Çetin
Alıcı: mhulya

Merhaba Hocam,
Ben Nihal Çetin.

Pamukkale Üniversitesi eğitim programları ve öğretim alanında yüksek lisans yapıyorum.

Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersine yönelik yaratıcılık algıları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı tez konum için Vallerand ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilen Ünal- Karagüven (2012) tarafından uyarlanan akademik motivasyon ölçeğini izin verirsiniz kullanmak istiyorum.

Teşekkür ediyorum.İyi günler.

11 Haziran Cmt 15:36

m mhulya
Alıcı: ben

Merhaba Nihal Çetin,

"akademik motivasyon ölçeğini" tezinde kullanabilirsin, başarılar dilerim.

Doç. Dr. M.H. KARAGÜVEN

14 Haziran Sal 22:45

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği Kullanma İzni

N Nihal Çetin
Alıcı: Feyzullah

Merhaba Hocam,
Ben Nihal Çetin.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim alanında Doç.Dr.Serhat Sural danışmanlığında yüksek lisans yapıyorum.

Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersine yönelik yaratıcı kişilik özellikleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı tez konum için yaratıcı kişilik özellikleri ölçeğini izin verirsiniz kullanmak istiyorum.

Teşekkür ediyorum.İyi günler.

3 Ağustos Çar 11:11

F Feyzullah SAHİN
Alıcı: ben

Merhabalar,
Kullanabilirsiniz.
Kolaylık diliyorum

3 Ağustos Çar 12:09

Etik Kurul İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.02.2023-E.332654



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E-93803232-622.02-332654
Konu : Nihal ÇETİN

DAĞITIM YERLERİNE

İlgide kayıtlı başvurunuz 8/02/2023 tarih ve 02-16 toplantı/karar nolu etik kurul toplantısında görüşülmüş olup, alınan karar ekte sunulmuştur.

Gereği için bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Oğuz KARADENİZ
Kurul Başkanı

Ek: Karar (1 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Eğitim Bilimleri Enstitüsüne

Bilgi:
Sayın Doç. Dr. Serhat SÜRAL

Belge Doğrulama Kodu :BSAAAS07TR. Pin Kodu :69872

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/pau-ebys>

Adres:Pamukkale Üniversitesi Kınıklı Merkez Kampüsü

Telefon:0 (258) 0 Faks:0 (258) 0

e-Posta:info@pamukkale.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.pau.edu.tr/

Keş Adresi: paurektorluk@hs01.kep.tr

Bilgi için: Aysen TOSUN

Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



Tel No: 2582961803

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.02.2023-E.332654

T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

SAYI: 68282350/2023/02

Toplantı Tarihi: 8.02.2023
Toplantı Sayısı:02
Toplantı Saati: 15:00

78.190.177.197
1009
17.02.2023

KARAR 16- Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı 203483008 numaralı öğrencisi Nihal ÇETİN'in danışmanı Doç. Dr. Serhat SÜRAL sorumluluğunda yürüteceği "*Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri Dersine Yönelik Yaratıcı Kişilik Özellikleri İle Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" başlıklı tez çalışmasına yönelik başvuru formu ile usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhünamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR
8.02.2023

Prof. Dr. Oğuz KARADENİZ
Başkan

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Nihal
Soyadı	ÇETİN
Doğum Yeri ve Tarihi	
Uyruğu	Türk
İletişim Adresi ve E-Mail Adres	
Eğitim	
İlköğretim	Merkezefendi İlkokulu
Ortaöğretim	Servergazi Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Pamukkale Üniversitesi- Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi-Eğitim Programları ve Öğretim
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı	İngilizce
Sınav Adı	YÖKDİL
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	MART 2019
Alınan Puan	50
(Varsa) Mesleki Deneyim	
Yıl (lar)	Mesleki Deneyim
2022- Halen	Bahçeşehir Koleji -Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmeni