



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI İLE MOTİVASYONLARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Merve ATEŞ
ORCID: 0000-0002-2017-250X

Danışman
Prof. Dr.Sabahattin ÇİFTÇİ
ORCID: 0000-0002-5437-9867

Konya –2023

ÖN SÖZ

Öğretmen eğitimin temel öğelerinden biridir. Toplumun gelişmesi ve nitelikli bireylerin yetişmesi için öğrencilere rehberlik eder. Bu esnada öğretmenin eğitimle ilgili inançları ile motivasyonu öğretmenin eğitim öğretim sürecini, öğrencisini ve sonuçta toplumu etkileyecektir. Eğitim öğretim sürecinde çağdaş ve motivasyonu yüksek öğretmenlerin olması gerekmektedir. Bunun için öğretmenleri tanımak, anlamak gerekir.

Öncelikle tez konumun belirlenmesinde bana yardımcı olan, araştırmamın her aşamasında desteğini esirgemeyen ve pes etmemi engelleyen, bütün sorularımı titizlikle cevaplayan kıymetli danışmanım Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lise sıralarından bugüne kadar her zaman desteğini hissettiğim ve hep yanımda duran sevgili arkadaşım Ümmügülsüm YÜKSEL'e ve tez döneminde önerilerinden yararlandığım arkadaşım Selman GÖRGEN'e çok teşekkür ederim.

Tez sürecimde görüşleriyle bana yardımcı olan sevgili arkadaşlarım Mehmet DİREKÇİ ve Mehmet Emin YUNAY'a teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan ve bana güven duyan kıymetli annem Hatice ATEŞ ve biricik babam MUSA ATEŞ'e sonsuz teşekkür ederim.

Merve ATEŞ
KONYA- 2023

İçindekiler

ÖN SÖZ	ii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xi
1.GİRİŞ	12
1.1. Problem Durumu.....	12
1.2.Problem.....	14
1.3. Araştırmanın Amacı.....	14
1.4. Araştırmanın Önemi.....	14
1.5.Varsayımlar.....	15
1.6. Sınırlılıklar	15
1.7. Tanımlar.....	15
2. ALAN YAZIN	16
2.1. Eğitim İnancı.....	16
2.2. Felsefe	17
2.2.1. İdealizm (İdealistlik).....	17
2.2.2. Realizm (Gerçekçilik).....	18
2.2.3. Pragmatizm (Yararcılık)	18
2.2.4.Varoluşçuluk (Egzistansiyalizm).....	18
2.3.Eğitim Felsefesi	19
2.3.1. Daimicilik	19
2.3.2. Esasicilik	20
2.3.3. İlerlemecilik	20
2.3.4.Yeniden Kurmacılık.....	21
2.3.5.Varoluşçuluk	22
2.4. Motivasyon	22
2.4.1. Motivasyonun Tanımı	22
2.4.2.Motivasyon Kuramları	23
2.4.2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	23
2.4.2.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı	23
2.4.2.3.Clayton Alderfer'in "Vig" (Erg) Teorisi	24
2.4.2.4.McClelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı	24
2.4.3. Motivasyon Türleri	25

2.4.3.1.Dışsal Motivasyon	25
2.4.3.2. İçsel Motivasyon	25
2.4.4. Öğretmen Motivasyonu	26
2.4.4.1. Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum	26
2.4.4.2.Mesleki Başarı	26
2.4.4.3. Takdir Edilme	27
2.4.4.4. Mesleki Mutluluk.....	27
2.4.4.5. Meslekten Kaçınma ve Mesleği Özümseme.....	28
2.5. Eğitim İnancı ve Motivasyon İlişkisi	28
2.6. İlgili Araştırmalar.....	29
2.6.1. Eğitim İnancı İle İlgili Araştırmalar	29
2.6.2. Motivasyon İle İlgili Araştırmalar	33
3. YÖNTEM	36
3.1. Araştırmanın Modeli	36
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	36
3.2.1.Araştırmanın Demografik Bulguları	37
3.3. Veri Toplama Araçları	38
3.4. Verilerin Toplanması	39
3.4.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenilirlikleri ve Geçerlilikleri	41
3.5. Verilerin Analizi	42
4. BULGULAR.....	43
4.1. Katılımcıların Eğitim İnançları Ölçeğine ve İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi	43
4.2.Eğitim İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları ile İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutları Normallik Analizi.....	44
4.3. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Eğitim İnançları Ölçeğine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi	45
4.3.1. Cinsiyete Göre Katılımcıların Eğitim İnançları ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	45
4.3.2. Öğrenim Düzeyine Göre Katılımcıların Eğitim İnançları ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi	46
4.3.3.Hizmet Süresine Göre Katılımcıların Eğitim İnançları ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi	47
4.3.4.Okutulan Sınıfa Göre Katılımcıların Eğitim İnançları ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	48
4.3.5.Okulun Konumuna Göre Katılımcıların Eğitim İnançları ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi	50
4.3.6.Okulun Türüne Göre Katılımcıların Eğitim İnançları ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	51

4.4. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi	52
4.4.1. Cinsiyete Göre Katılımcıların İlkokul Öğretmeni Motivasyonile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi	52
4.4.2. Öğrenim Düzeyine Göre Katılımcıların İlkokul Öğretmeni Motivasyon ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	53
4.4.3. Hizmet Süresine Göre Katılımcıların İlkokul Öğretmeni Motivasyon ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	55
4.4.4. Okutulan Sınıfa Göre Katılımcıların İlkokul Öğretmeni Motivasyon ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	56
4.4.5. Okulun Konumuna Göre Katılımcıların İlkokul Öğretmeni Motivasyon ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	58
4.4.6. Okulun Türüne Göre Katılımcıların İlkokul Öğretmeni Motivasyon ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	59
4.5..Eğitim İnançları ile İlkokul Öğretmeni Motivasyonu Arasındaki İlişki	60
4.6.1. Eğitim İnançları Alt Boyutlarının İlkokul Öğretmeni Motivasyonu Etkisine İlişkin Regresyon Analizi	63
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	65
5.1.Tartışma ve Sonuçlar	65
5.1.1. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarına ilişkin sonuçlar.....	65
5.1.2. Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre eğitim inançları ölçeğine ilişkin sonuçlar	66
5.1.2.1. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar	66
5.1.2.2.Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin sonuçlar	67
5.1.2.3. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının hizmet süresi değişkenine ilişkin sonuçlar	67
5.1.2.4.Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının okutulan sınıf değişkenine ilişkin sonuçlar	68
5.1.2.5. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının okulun konumu değişkenine ilişkin sonuçlar	69
5.1.2.6.Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının okulun türü değişkenine ilişkin sonuçlar	69
5.1.4.Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre ilkokul öğretmeni motivasyon ölçeğine ilişkin sonuçlar.....	71
5.1.4.1. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar	71

5.1.4.2. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin sonuçlar	72
5.1.4.3. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının hizmet süresi değişkenine ilişkin sonuçlar	72
5.1.4.4. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının okutulan sınıf değişkenine ilişkin sonuçlar	73
5.1.4.5. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının okulun konumu değişkenine ilişkin sonuçlar	73
5.1.4.6. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının okulun türü değişkenine ilişkin sonuçlar	74
5.1.5. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve motivasyonları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar	75
5.2. Öneriler	76
5.2.1. Araştırma bulgularına yönelik öneriler	77
KAYNAKLAR	78
EKLER	86

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ile Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam 87 sayfalık kısmına ilişkin, 27/01/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %19 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyanname sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

27/01/2023

Merve ATEŞ

Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

[27/01/2023]

[Merve ATEŞ]

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların sosyodemografik özellikleri.....	37
Tablo 2. Kullanılan ölçeklerin güvenilirlik analizleri sonuçları	41
Tablo 3. Araştırmada kullanılan ölçeklerle ilgili bazı tanımlayıcı istatistikler	43
Tablo 4. Kullanılan ölçeğin güvenilirlik analizi sonucu	44
Tablo 5. Katılımcıların eğitim inançları alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçlarına ilişkin bulgular	45
Tablo 6. Katılımcıların eğitim inançları alt boyutlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulgular	46
Tablo 7. Katılımcıların eğitim inançları alt boyutlarının hizmet süresi değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulgular	47
Tablo 8. Katılımcıların eğitim inançları alt boyutlarının okutulan sınıf değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulgular	49
Tablo 9. Katılımcıların eğitim inançları alt boyutlarının okulun konumu değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulgular	50
Tablo 10. Katılımcıların eğitim inançları alt boyutlarının okulun türü değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçlarına ilişkin bulgular.....	51
Tablo 11. Katılımcıların ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçlarına ilişkin bulgular	53
Tablo 12. Katılımcıların ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulgular	54
Tablo 13. Katılımcıların ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarının hizmet süresi değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulgular	55
Tablo 14. Katılımcıların ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarının okutulan sınıf değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulgular	57
Tablo 15. Katılımcıların ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarının okulun konumu değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulgular	58
Tablo 16. Katılımcıların ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarının okulun türü değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçlarına ilişkin bulgular	59
Tablo 17. Araştırma değişkenlerinin birbiri arasındaki korelasyonu.....	60
Tablo 18. Eğitim inançları alt boyutlarının ilkökul öğretmeni motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları	63

ÖZET

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI İLE MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Merve ATEŞ

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile motivasyonlarını farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Genel tarama ve tanımlayıcı araştırma modelinde yapılan bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve motivasyonları bağımlı değişkenleri oluşturmuştur. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve motivasyonları üzerinde etkisi araştırılan cinsiyet, öğrenim düzeyi, hizmet süresi, okutulan sınıf, okulun konumu, okulun türü ve branş değişkenleri ise araştırmada bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır. Türkiye'nin değişik bölgelerinde görev yapan 536 sınıf ve 19 branş öğretmeni olmak üzere toplamda 555 kişi anketleri yanıtlayarak çalışmaya katılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını belirlemek üzere Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “*Eğitim İnançları Ölçeği*”, motivasyonlarını belirlemek için ise Öztürk, Uzunkol (2013) tarafından geliştirilen “*İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS v.21 paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı Shapiro Wilk testiyle incelenmiştir. Normal dağılıma uygunluk göstermeyen veriler için ikiden çok bağımsız grup olduğunda Kruskal Wallis testi ve iki bağımsız grup olduğunda Man Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları; cinsiyet, hizmet süresi, okutulan sınıf ve okulun konumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin motivasyonları; cinsiyet, öğrenim düzeyi, hizmet süresi ve okulun türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve motivasyonları arasındaki ilişki incelendiğinde; eğitim inançları alt boyutlarından esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık boyutlarının ilkökul öğretmeni motivasyonunu pozitif yönde etkilediği, daimicilik ve varoluşçuluk boyutunun ilkökul öğretmeni motivasyonu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Öğretmen motivasyonu alt boyutlarından mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı ile meslekten kaçınma boyutlarının eğitim inançlarını pozitif yönde etkilediği, takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu ile mesleği özümseme boyutunun eğitim inançları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, eğitim inancı, motivasyon

ABSTRACT

Department of Basic Education
Primary Education Program
Master Thesis

INVESTIGATION OF EDUCATIONAL BELIEFS AND MOTIVATIONS OF CLASSROOM TEACHERS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Merve ATEŞ

This research was done for the purpose of analyzing the differences between educational beliefs and motivations of class teachers. In this study, which was carried out in the general screening and descriptive research model, the education beliefs and motivations of the classroom teachers constituted the dependent variables. Gender, education level, length of service, class taught, school location, school type and branch of which effects were investigated on the educational beliefs and motivations of classroom teachers were used as independent variables in the researching. A total of 555 people, including 536 classroom and 19 branch teachers who are working in different regions of Türkiye, participated by answering the questionnaires. In the research, the "Education Beliefs Scale" developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011) was used to determine the educational beliefs of teachers, and the "Primary School Teacher Motivation Scale" developed by Öztürk and Uzunkol (2013) to determine their motivation. IBM SPSS v.21 package program was used in the analysis of the data obtained from the research. Whether the data obtained from the study was of normal distribution or not was examined by the Shapiro Wilk test. Kruskal Wallis test was used when the data of more than two independent groups wasn't suitable for normal distribution, and Man Whitney U test was used when there were two independent groups. According to the findings obtained from the research, the educational beliefs of the teachers participating in the research, gender, length of service, the teaching of class and the location of the school differed greatly. The motivations of the class teachers participating in the research, gender, education level, length of service and type of school differed greatly. When the relationship between classroom teachers educational beliefs and motivations is examined, it's determined that the dimensions of essentialism, progressivism and reconstructionism, which are educational beliefs sub-dimensions, affect primary school teachers motivation positively, while perennialism and existentialism dimensions do not have a statistically significant effect on primary school teacher motivation. It has been concluded that positive attitude towards the profession and professional success and avoidance dimensions of teacher motivation sub-dimensions positively affect educational beliefs while the dimensions of appreciation and professional happiness and the dimension of assimilation to the profession do not have a statistically important effect on educational beliefs

Keywords: Classroom teacher, education belief, motivation

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amaçları, önemi, sınırlılıkları ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile motivasyonlarını etkileyen faktörleri farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bir eğitim çalışmasıdır.

Eğitimin nihai amacı toplumdaki bireylerin gelişimlerini istendik yönde sağlayabilmektir. Öğretmenler de eğitim öğretim sürecinin vazgeçilmez öğelerinden biri olduğundan toplum gelişimine katkıları çok fazladır. Eğitim öğretim sürecinde öğrenciyle sürekli birliktelik içinde olan öğretmenin düşünceleri, inançları, tutum ve istekleri öğrenciye yansıyacaktır. Sınıf öğretmenleri öğrencinin okula attığı ilk adımı itibariyle ilkokul sonuna kadar onunla birliktedir. Bu süreçte öğrenciyle öğretmen arasında duygusal bağlar oluşur. Öğretmen ve öğrenci hemen her konuda birbiriyle düşünce alışverişinde bulunur. Öğrencinin hayata bakış açısı şekillenmeye başlar. Bunlar olurken öğretmen öğrenciyi sosyal, duygusal, düşünsel ve benzeri birçok alanda etkiler. Öğretmen öğrenciyi istekle, yüksek motivasyonla çalışmaya, araştırmaya, sorgulamaya ve meraklı olmaya veya sorgulamadan, araştırmadan, merak etmeden verilen bilgiyi ezberlemeye yönlendirebilir. Toplumda yer alması istenen öğrenci sorgulayan ve bilgiyi kendi süzgecinden geçirerek şekillendirendir. Öğrencileri yönlendirecek en önemli kişiler sınıf öğretmenleri olduğundan sınıf öğretmenlerinin eğitime yönelik inançları ve motivasyonlarının bilinmesi eğitim öğretim sürecine katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin isteyerek veya istem dışı benimsedikleri epistemolojik inançları ve eğitim inançları vardır. Öğretmen ve öğrencileri etkileyecek olan bu inançların belirlenmesi eğitim sürecini iyileştirmede önemlidir çünkü öğretmenler öğretim sürecinde öğrencilerine kendi inanç ve düşüncelerini doğrudan veya dolaylı olarak aktarmaktadırlar (Kahramanoğlu & Özbakış, 2015). Öğretmen eğitim programını kendisine göre düzenler, programda yer alan iş ve işleyişleri kendi düşünce yapısına göre uygular ve bunlar sayesinde öğrencinin gelişimine katkı sağlar. Bu süreçte de

öğretmenin eğitim inancı eğitim faaliyetlerine, eğitim ortamına ve eğitimle ilgili birçok duruma etki eder (İzalan, 2017). Öğretmenin sınıf içerisinde uyguladığı disiplin modelleri, kullandığı ölçme değerlendirme araçları ve öğrenme öğretme ortamını düzenleme şekillerinin tamamı öğretmenin eğitim inancından etkilenmektedir (Aslan, 2017). Öğretmenlerin eğitim inançları öğrenci gelişimini etkileyecek olan sınıf içi ve dışı hemen her durumu kapsar. Öğretmenlerin eğitim inançları öğretim sürecine ve öğretmen tutumuna etki edeceğinden öğretmenin okul hayatındaki motivasyonunu da etkileyecektir. Öğretmenlerin öğretim yaptıkları koşullar genelde öğretime uygun olmadığı durumlarda mesleklerinde kendilerini geliştirme fırsatı da elde edememektedirler. Hatta birçok ülkede haklarından çok düşük ücrete çalışmalarını çeşitli sıkıntılar yaşamalarına neden olmaktadır bu nedenle öğretmenlerin beklentilerinin karşılanmaması onların motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Atmaca (2004)'e göre sınıf öğretmenleri eğitim öğretim faaliyetlerinin başında yer almaktadır. Bu nedenle toplumun şekillenmesinde etkileri çok ve sorumlulukları fazladır. Sorumluluklarını yerine getirmeye çalışırken meslek hayatları boyunca olumlu, olumsuz birçok durumla karşılaşır. Bu durumlar sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını etkiler.

Eğitim örgütleri kar odaklı olmayan ve birey gelişimini merkeze alan yararı yüksek kurumlardır. Bir ülkenin nitelikli birey sayısını artırabilmek eğitim kurumlarının nitelik ve niceliğiyle mümkündür. Bu nitelik ve niceliğin sağlanabilmesi için de öğretmenlere işlerinde uyumlu ve mutlu olmalarını sağlayacak ortamlar yaratılması gerekmektedir (Ayan ve diğerleri, 2009). Öğretmenlerin motivasyonunu artıracak teşekkür, takdirname gibi ödüllerin verilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek hizmet içi ve hizmet dışı çalışmaların yapılması, öğretmenlerin maaşına ek ödemelerin olması gibi etkenlerin öğretmenlerin güdülenmesinde etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır (Cemaloğlu & Erdemoğlu Şahin, 2007). Öğretmenlik mesleği eğitimin ve eğitim örgütlerinin yapı taşı olan insan yetiştirme ve geliştirmeye ilgili bir meslektir. Bu gerekçeyle öğretmenlerin insani duyarlılıklarının yüksek olması büyük öneme sahiptir. Çünkü öğretmenlik mesleğini seçen kişiler genelde çocuklarla iletişim içinde olduğundan öğretmenlerin çocuklara karşı yeterli bir duyarlılığa sahip olması beklenir. Bu da öğretmenlik mesleğinde yalnızca maddi ödüllere odaklanmış bir motivasyon sürecinin, öğretmen için yetersiz olmasını öğretmenlerin manevi olan motivasyon yöntemlerinden etkilenme düzeyinin

artmasını sağlar. Buna ek olarak öğretmenlere uygun motivasyon araçları belirlenerek öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek tutulması için uygulamalar yapılmalıdır (Kaya ve diğerleri, 2013).

1.2.Problem

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile motivasyonları çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ne düzeydedir?
- 3.Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4.Sınıf öğretmenlerinin eğitim inancı, cinsiyet, öğrenim düzeyi, hizmet süresi, okutulan sınıf, okulun konumu, okulun türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri cinsiyet, öğrenim düzeyi, hizmet süresi, okutulan sınıf, okulun konumu, okulun türü ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim programlarımızın nihai amacı öğrencileri hayata hazırlamaktır. Program uygulayıcısı olan öğretmenlerin yöntem ve davranışları öğrencilerin hayatı anlamlandırmasında etkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim sürecinde benimsediği eğitim inançları önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin çalışma motivasyonu dersteki verimliliğini etkileyecektir. Öğretmenin motivasyonunu etkileyen durumların bilinmesi eğitim sürecini iyileştirmede katkı sağlayacaktır.

Alan yazın incelendiğinde eğitim inançları ve motivasyon üzerinde yurtiçi, yurtdışında yapılan araştırmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve motivasyonlarını etkileyen çalışmalara rastlanmış fakat sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve motivasyonlarını inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu anlamda çalışma alan yazındaki boşluğu doldurmaya katkı sağlaması ve ileride yapılacak olan çalışmalara ışık tutması açısından önemlidir.

1.5.Varsayımlar

- Araştırmada kullanılacak ölçekler yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
- Çalışmaya katılan katılımcıların samimi cevaplar verecekleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eğitim Felsefesi: “Eğitim felsefesi, eğitimi engelleyen sorunları, eğitime yön veren kavram, düşünce ve ilkeleri açıklamaya çalışmaktadır (Ergün, 2015).”

Eğitim İnancı: “Kişilerin inançları, felsefeleri, ilkeler, öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleridir (Haney ve diğerleri, 2003).”

Motivasyon: “Motivasyon terimi, gerçekte bireyi birtakım etkilere maruz bırakarak onun, bu etkiler olmadan önce göstereceği hareketten, başka şekilde hareket etmesini sağlamayı ifade etmektedir (Şimşek ve diğerleri, 2007).”

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde araştırmanın konusu, araştırma ile alakalı alan yazın çalışmaları ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Eğitim İnancı

İnanç bireyin yaşam boyu edindiği bilgileri anlamlandırmasında, davranışlarını gözden geçirmesinde ve bunlara yönelik tutumlar gerçekleştirmesinde bireylere yardımcı olan olgudur. Bireyin yaşantılarıyla oluşur ve değişime nispeten kapalıdır. Ayrıca kişi kesin bilgiye sahip olmadığı hemen her konuda bir inanca sahiptir. Davranışlar kişilerin inancına göre şekillenir (Okut, 2009).

Nespor (1987) bireysel inançların inanç sisteminde içsel bir tutarlılık gerektirmediğini savunur. Bilgi sistemi ise eleştirilere ve değerlendirmelere açıktır. Bu farklılığın sebebi inanç sisteminin bilgi sistemine göre daha az değişim göstermesinden kaynaklanmaktadır. Bilgi sisteminin açıklaması daha kolaydır ve nedenleri belirgindir. Lewis (1990), birey öğrenme sürecinde bilgiyi tek başına içselleştirse bile bireyin bilgi keşfetme sürecine kendi hislerine, mantığına ve düşüncelerine inanarak başladığını belirtir. Ayrıca bilgiyi anlama ve anlamlandırma süreci ile inanç süreçlerinin farklı bilişsel yollardan geçtiğini ifade etmiştir. Bu nedenle bilginin köklerinin, başlangıcının temel olarak inanca bağlı olduğunu söyler (akt. Pajares, 1992). Bireyin var olan inanç sistemi hayatının her alanındaki olgulara farklı şekillerde etki etmektedir. Bu inanç sistemi öğretmenler açısından ele alındığında öğretmenlerin eğitime yönelik inançlarının da benzer evrelerden geçtiği ve inanç sisteminin bilgiyi etkilediği belirtilebilir. Bu nedenle öğretmenlerin inanç sistemleri önemli hale gelmektedir.

“Eğitim inançları, bireyin öğrenme ve öğretmeye ilişkin felsefesi, kanıları, ilkeleri ve görüşleri olarak tanımlanmaktadır” (Haney ve diğerleri, 2003). Ayrıca eğitim inançlarının her biri felsefi akımlarla bağdaşmaktadır. Yani eğitim inancının ortaya çıkışı felsefe merkezlidir. Eğitim inançlarını daha iyi anlayabilmek için felsefe akımlarını incelemek gerekmektedir.

2.2. Felsefe

Felsefe hayatın her alanında var olan bir disiplindir. İnsanın varoluşundan bu yana felsefe de varlığını sürdürmektedir. Bu nedenle çok farklı şekillerde tanımlanmış ve tanımlanmaya devam eden bir olgudur. Felsefenin açılımı hakkında daima konuşulmuş, yazılmıştır. Oizerman (1988)'e göre kuramdır, araştırma konusu olarak var olan her şeyle alakalı bir açıklama, bilgiler ortaya çıkarma ve bunları elde etme durumudur. İkinci bir tanımında ise felsefe, geçici değişimlere bakmadan, varlığın incelenmesidir. Bolay (1999)'a göre genel insan ve âlem yaşayışını konusuna alan ve bu konularda son açıklamaya ulaşmaya çalışan aklı araştırmadır. Geçici & Yapıcı (2008)'ya göre kelime anlamı ve içeriği yönüyle tartışmaya açık olan düşünsel bir yapıdır. Genel olarak bilgi, yaşam değerleri ve varlığı sorgular. Felsefe için bir sorgulama sürecidir de denebilir.

Solak (2006)'a göre felsefe, sanılanlardan farklı olarak çözümsüz sorular içerisinde sürekli soyut konularda boğuşmak değildir. Toplumda, kendi çıkarlarını gözetmek uğruna felsefeye karşı durup aydınlık geleceği engellemeye çalışanlar her daim olmuştur ve olacaktır. Felsefesiz bir toplum mümkün değildir. Çünkü felsefenin amacı; insanı, doğayı, evreni, yaşanan olayları anlayarak sırrını çözmeye çalışmaktır. Anlaşılır bir dünya için çabalamaktır. Bu nedenle toplumların felsefesiz yaşaması mümkün değildir. Reboul (1991)'a göre felsefe, herhangi bir konudaki soru veya soruların doğru cevabını bulmak değil bu süreçte sorgulamayı, düşünmeyi öğrenmektir.

Felsefede farklı düşünce biçimlerini açıklamak amacıyla felsefi akımlar ortaya çıkmıştır.

2.2.1. İdealizm (İdealistlik)

İdealizmin kökleri Yunan felsefesine kadar dayanmaktadır. En önemli temsilcisi Platon olmakla birlikte gerçek bilginin sadece aklın ürünü olduğunu fiziksel olarak tasvirinin mümkün olmadığını ifade eder (Geçici & Yapıcı, 2008). İdealist anlayışa göre bilgi zihinde yer aldığı için eğitimin amacı, öğrencinin bilgiyi keşfetmesi ve manalandırmasıyla gerçekleşir. Okul programı, öğrencinin kendisi ile evren hakkındaki bilgilerini genişletmesine yardımcı olmalı öğrenmeyi ve bilmeyi anlamlı hale getirerek derinleştirmelidir (Tozlu, 2006).

2.2.2. Realizm (Gerçekçilik)

Bir öğreti şekli olarak belli bir sınıflamaya dahil olan varlık veya nesnelerin zihinden bağımsız olarak var olduklarını öne sürer. Dünyada bizden bağımsız olarak var olan olguların çoğuna hâkim olsak da bilgisine erişemediğimiz bizim dışımızda kalan olgular vardır. Bunları nesnel olarak olduğu şekliyle kabul etme öğretisine realizm denilir (Cevizci, 2005).

Realizme göre değerler insandan insana, toplumdaki topluma değişkenlik göstermez. Değerler insandan bağımsız olarak var olmuştur ve yaşamaya devam eder. Bu sebeple eğitim öğretilerinde kaybolmayan ve varlığını sürdüreceği olan bu değerler kullanılmalıdır. Çünkü eğitimin amacı, toplumun kültürel değerlerini öğrencilere öğretmek onların mutlak doğruya ulaşmasını ve bu sayede mutlu olmasını sağlamaktır. Amaç bilgi aktarımı olduğu için bilgiyi aktarma görevini yerine getirmesi gereken kişi öğretmendir. Öğretmen her şeyi bilir. Öğrenciye bilmesi gereken bilgileri öğretir (Arslantaş, 2008).

2.2.3. Pragmatizm (Yararcılık)

Bu felsefe akımının Amerika'da ortaya çıktığı ve oradan tüm Avrupa'ya yayıldığı bilinmektedir. Hemen her felsefe akımıyla iç içe olan pragmatizm bu akımların yalnızca hayata uygulanabilir yönlerini ele alır. Öğrenci eğitimin merkezinde bulunmalı ve öğrenilen bilgiler hayatın içinden gelerek kişiye fayda sağlamalıdır (Bender, 2005).

Pragmatizme göre bireyin bilginin işlevini kavrayarak bilmeyi istemesi gerekir. Bu da ancak hayatın içinden kişinin ihtiyacının olduğu bilgilerle mümkündür. Bilgi, kişiye fayda sağlamalı hayatını kolaylaştırmalıdır.

2.2.4. Varoluşçuluk (Egzistansiyalizm)

İnsan saf ruha (ruhun sağlığına) ulaşmak niyetinde ise eğer insana şekil veren, insanı bireyselleştiren madde engelini istemini ve zekasını kullanarak aşmaya çalışmalıdır (Foulquie, 1991).

Varoluşçuluğun temelinde insana duyulan güven vardır. Bu felsefeye göre insan, hayatıyla ilgili kararlarda kendisi yani birey söz sahibi olmalıdır. Varoluşçuluğun amacı eğitim aracılığıyla insanın özgürleşmesini sağlamaktır. Okul müfredatı bireyin gelişmesine ve bireyin kendisini tanımasına yardımcı olmalıdır. Öğretim programları

öğrenciye birçok seçenek sunmalı öğrenci bu seçenekler arasında özgür iradesiyle kendine uygun olanı seçmelidir.

Varoluşçu eğitime göre öğrenci bağımsız ve özgür bir birey haline getirilmelidir. İnsan, içinde bulunduğu toplumun, aile ve eğitim ortamının sınırlamalarının üzerinde tutulmalıdır. Çocuğa temel olarak hür iradesi ile karar alması öğretilmelidir. Bireyin toplum içerisinde yok olması yerine sorumluluk alması ve öznel düşünceleriyle varolmasını savunur. Bu akım öğrenci merkezlidir ve kişinin kurallarla kalıplanmasına tepki olarak doğmuştur. Öğrenciye bilgi direkt verilmez kendi sorumluluğunda bilgiyi öğrenci almalıdır. Varoluşçu yaklaşıma göre kişi insancıl değerlere sahip olmalı, diğer insanlara karşı empati kurmalı ve eleştirel düşünebilmelidir.

2.3.Eğitim Felsefesi

Felsefe hayatımızın her alanında bize eşlik eden olgular bütünüdür. Kendi başına bir çalışma alanı olan felsefenin birçok farklı alanda da mutlaka yeri vardır. Eğitimle ilgili felsefi çalışmaların, eğitim alanında sorgulanan konu, kavram ve olguları da eğitim felsefesini oluşturmaktadır.

Eğitim insan yaşamını doğrudan etkileyen bir olgudur. Bu nedenle eğitimin felsefe tarafından ele alınması kaçınılmazdır. Eğitim felsefesi ile toplumun ihtiyaçları dikkate alınarak eğitimin; amaçları, süreci, etkinlikleri ele alınır. Bu kavramlar felsefi bakış açısıyla değerlendirilerek bireylerin eğitimine yön verilir. Bu sayede toplumun istek ve ihtiyaçları karşılanır (Kantarıcı, 2013).

Eğitim felsefesi akımları temel felsefi akımlara dayanılarak oluşturulmuştur. Başlıca eğitim felsefesi akımları; Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılıktır. Daimicilik ve Esasicilik; İdealizm ve Realizm akımlarından, Yeniden Kurmacılık; Pragmatizm ve Varoluşçuluk akımlarından, İlerlemecilik ise Pragmatizm akımından etkilenerek oluşmuştur (Aydoğdu).

2.3.1. Daimicilik

Daimicilik tanım olarak insan ve toplumun değişmeyen temel gerçeklere sahip olduğunu ve bu gerçeklerin daima aynı kaldığını savunan felsefi bir anlayıştır (Cevizci, 1999).

Daimicilik idealizmi temel alan bir eğitim inancıdır. Daimiciler, eğitimin evrensel nitelikte olduğunu kabul ederler. Bu nedenle bireyleri yetiştirirken fiziksel güzelliğin yanı sıra ruh güzelliğinin ve entelektüel insan olmanın önemine vurgu yaparlar. Daimicilere göre tüm doğrular öğrencinin aklında vardır. Bu nedenle öğretmen öğrenciye rehberlik ederek doğruya ulaşmasını sağlamalıdır. Daimici bir öğretmen öğrenciye iyi rol model olmalıdır. Bunun temel sebebi öğrencinin öğretmeni taklit ederek öğrenmesidir (Altınkurt ve diğerleri, 2012).

Daimicilik, eğitimin ilkelerinin değişmezliğini savunur. Daimiciliğe göre insan doğasının değişmez olduğu kabul edilir eğitim ilkelerinin de her yerde aynı olması gerektiği savunulur. Dünyada yaşanan hızlı değişim insanın entelektüel bilincini olumsuz yönde etkilememelidir. Eğitimin özü bilgi kazandırmaktır bu nedenle öğretmenin amacı değişmez bilgileri öğrenciye aktarmaktır. Bu süreçte öğretmen öğrenciye rehberlik etmekle yükümlü değildir. Öğretmenin amacı öğrenciye bilgi aktarımını sağlamaktır. Öğrenciyse öğretmenin verdiği kesin ve değişmez bilgileri ezberleyerek öğrenimini tamamlamalıdır.

2.3.2. Esasicilik

Esasicilikte eğitimin özü bellidir ve öğretmen aracılığıyla öğrenciye aktarılacaktır. Okullar geçmişten günümüze tecrübe edilen geleneksel bilgi ve becerileri merkeze almalıdır. Öğrencinin ilgi ve isteğine dayalı öğretim biçimi yetersiz kalacak, öğretimi olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle öğretmen sınıfta bir disiplin ortamı kurup öğrenciye bilgiyi aktararak öğrenciyi uzak amaçlara yönlendirebilir Esasiciliğe göre birey doğarken hiçbir bilgiye sahip değildir. Tümevarım yoluyla çocuğa aktarılacak bilgi ile çocuk kültürel değerlerini tanıyarak topluma daha adapte bir birey haline gelir. Toplumaya ayak uyduran birey; ahlaklı ve erdemli olarak kabul edilir (Ergün, 2009).

Esasiciliğe göre öğretmen belirli bir süre içerisinde gereken konuları öğrenciye öğretmekle yükümlü olduğu için otoriter olmalı, öğrenciye problem çözme yöntemlerini aktarmak yerine çözümü öğretmelidir. Öğretmen merkezde süreci ve öğrenciyi tamamen yönetmeli öğrenci de süreçte üzerine düşeni yapmalıdır.

2.3.3. İlerlemecilik

Eğitimde ilerlemecilik, daimiciliğin tam tersi durumundadır. Eğitimde değiştirilemez doğruların olduğunu savunmanın aksine bilgilerin deneyimlerle

harmanlanarak yeniden yapılandırılabilceği g6r6ş6n6 savunur. Eğitim hayatın içinde ve her alanındadır. Bireyin yetiştirilirken karşılaşabileceği deneyimlere y6nlendirilmesi gerekir. ocuk yetişirken bilgiler ilgi duyduğu alanlara y6nelik olmalıdır. İlerlemeciliğe g6re okul çocuğu temele almalıdır ve ocuk bilgileri deneyimleriyle anlamlandırmalıdır (Cevizci, 1999).

İlerlemecilik akımına g6re yaşantıda 6đrenilebilecek bilgiler okulda 6đretmen rehberliğinde verilmelidir. Ancak okulda verilebilecek bilgiler sınırlı ve s6re açısından maliyetli olabilir. 6stelik 6đretmenin de belli bir birikime sahip olması gerekmektedir. Okul çocukları hayata hazırlarken onları dış d6nyadan uzaklaştırabileceği için modern yaşamın getireceği hızlı ilerlemenin 6n6nde engel olabilir (Erg6n, 2009).

İlerlemeci anlayışa g6re ocuk 6đrendiđi bilgileri kendi deneyimleriyle anlamlandırmalıdır. Ancak 6đrencinin okul sınırları içerisinde deneyimlediği yaşam gerçek hayatla tamamen bağdaşmayabilir. Bu noktada 6đretmen s6rekli gelişen ve gelişimde değişimi esas alan bir bakış açısına sahip olmalıdır. İlerlemecilik geleneksel eğitim anlayışının aksine merkeze 6đrenciyi alan 6đrencinin bilgiye ulaşma s6recinde aktif rol almasını ve bir bilim insanı gibi hareket etmesini sağlayan kalıcı bilgiyi amaçlayan bir eğitim anlayışıdır.

2.3.4.Yeniden Kurmacılık

Yeniden kurmacılık, ilerlemecilik akımının devamı niteliğindedir. Bu akıma g6re eğitim, toplumu yeniden d6zenlerken demokrasiyi de gerçek anlamda uygulanabilir kılmaktır. Bu hususta okullara b6y6k bir sorumluluk d6şmektedir. 6nk6 bunu ancak okullar yerine getirebilir. Eğitim bir amaç olmanın yanı sıra toplumda yaşanacak değişimleri ve toplumsal dengeyi sağlama aracıdır. Toplumunu yeniden yapılandırmak ve toplumun gelişimini sağlamak eğitimin temel hedefi olmalıdır (elik, 2006).

Yeniden kurmacılık çoğulcu katılımın ve demokratik y6netimin kaçınılmaz olduğunu savunur. Demokrasilerde azınlığın da g6r6şlerini savunup karşı eleştiriler yapabildiği y6netimin seçimlerle belirlenebileceği anlayışını savunur. Bunun ise ancak eğitimle olabileceği g6r6ř6ndedir. Bunun eğitime yansımaları 6đretim içeriğinin toplumsal konuları temel almasıyla gerekleēebilir. Yeniden kurmacılık okulu sosyal, reformist bir yapı olarak g6rmektedir. Okul toplumsal sorunlara farkındalık oluşturabilmek için kurulmuş bir sosyal yapı olmalıdır.

Eğitim sadece yaşam değil; bunun yanında gelecektir. Her türlü konu okulda ders ortamına getirilebilir. Derslerde işlenen bilgiler kesin doğru değil tam aksine her an değişebilir olmalıdır. Çünkü evrende her an değişim olduğu için mutlak doğru yoktur. Eğitim uygulama ağırlıklı olup öğrenciler tarafından kullanılmalıdır. Eğitim ortamında sorunlar toplumsal ve gelecekle ilgili olmalıdır. Öğrencilerin de bu sorunlara çözüm nerileri sunması beklenmelidir (Sönmez, 2009).

Öğretmen öğrenciye dünyanın değişen bilgi sistemine adapte olacağı şekilde rehberlik etmeli ğrenci de bilgileri kendi süzgecinden geçirerek öğrenmeli ve problem çözmeye yönelik çalışmalıdır.

2.3.5.Varoluşluk

Varoluşçu eğitime göre ğrenci bağımsız ve zgr bir birey haline getirilmelidir. Öğretmen ğrencinin birey olma sürecinde ona rehberlik etmelidir. İnsan, içinde bulunduğu toplumun, aile ve eğitim ortamının sınırlamalarının üzerinde tutulmalıdır. Çocuğa temel olarak hr iradesi ile karar alması öğretilmelidir. Bireyin toplum içerisinde yok olması yerine sorumluluk alması ve öznel düşünceleriyle varolmasını savunur. Bu akım ğrenci merkezlidir ve kişinin kurullarla kalıplanmasına tepki olarak doğmuştur. Öğrenciye bilgi direkt verilmez kendi sorumluluğunda bilgiyi ğrenci almalıdır. Varoluşçu yaklaşıma göre kişi insancıl değerlere sahip olmalı, diğer insanlara karşı empati kurmalı ve eleştirel dşnebilmelidir.

2.4. Motivasyon

2.4.1. Motivasyonun Tanımı

Motivasyon terimi bireyin hareketini yönlendirebilmek için gerçekte bireyi birtakım etkilere maruz bırakarak onun, bu etkiler olmadan önce göstereceği hareketten, başka şekilde hareket etmesini sağlamayı ifade etmektedir (şimşek ve diğerleri, 2007).

Motivasyon bireylerin davranış amaçlarını, beklentilerini, gereksinimlerini karşılayan bir terim olarak dilimizde yer almaktadır. Ayrıca motivasyon kelimesinin karşılığı olarak güdülenme ve isteklendirme kelimeleri de kullanılmaktadır (Karaköse & Kocabaş, 2006).

2.4.2.Motivasyon Kuramları

Motivasyon konusundan günümüze kadar birçok teori ortaya konmuştur. Bu teoriler temelde kapsam teorileri ve süreç teorileri olarak ikiye ayrılır. Bu teorilerden bazıları incelenmiştir.

2.4.2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow, kuramında hiyerarşik bir yapı ele almıştır. Bu ihtiyaçlar aşağıdan yukarıya doğru; fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevgi/ait olma ihtiyacı, saygınlık ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı şeklindedir. Bu yapıda alttaki ihtiyaçlar giderilmeden bir sonraki basamağa geçilemez. Alt basamaklarda henüz karşılanamamış ihtiyaçlar bireyi kendi kontrolü altına alır ve bireyin tüm odağı bu ihtiyaçların karşılanmasına yöneliktir. Doğuştan var olan bu ihtiyaçlar bireyi güdülemekte ve motivasyonunu arttırmaktadır (Maslow, 1970).

2.4.2.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Herzberg'in kuramında motivasyon iki temel ana başlıkta ele alınmıştır. Bunlar; dışsal (hijyen) faktörler ve içsel (motive edici) faktörlerdir. Hijyen faktörler çalışan için ekstra doyum sağlamayan yani yokluğunda çalışan performansının yüksek oranda etkilenmediği faktörlerdir. Bu faktörler sosyal gereksinim, fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına cevap oluşturmaktadır. Bu ihtiyaçlar daha alt düzey ihtiyaçlardır (Öcal, 2011). İçsel faktörler başarı, tanınma, sorumluluk alma gibi işin, kişinin kendi içinde güdülenmesini sağlayan etmenlerdir. İçsel faktöre sahip bireyler kendini motive edebilme ve mesleki doyuma ulaşma durumlarına daha yakındır.

İşgörenlerin öncelikle hijyen yani alt düzey ihtiyaçlarının giderilmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaçlar giderilmediği sürece kişinin yaptığı işe yönelik memnuniyeti ve iş yapma isteği olması mümkün görünmemektedir (Yıldırım, 2009). Ancak içsel motivasyon birey için daha öncelikli olsa da her iki motivasyon etmenlerinin aynı anda sağlanması gerekmektedir. Bu etmenler sağlandığında bireyin motivasyonunun olumlu yönde etkilenmesi beklenir.

2.4.2.3. Clayton Alderfer'in "Vig" (Erg) Teorisi

Alderfer'in kuramı Maslow'un kuramıyla benzerlik gösteren bir içeriğe sahiptir. Alderfer'in kuramı birey için belirlediği üç ihtiyacın baş harflerinden ismini almıştır. İhtiyaçlar, varolma (existence), beraber olma (relatedness), gelişme (growth) dir.

Alderfer Maslow'un kuramının çalışma ortamında uygulanmasının mümkün olmadığını ve Maslow'un modelinin ihtiyaç sınırlamalarının birbirine benzediği için birbirinden kesin çizgilerle ayrıldığını söylemiştir.

Bu nedenle üç temel ihtiyaç grubunu ele almıştır (Yıldırım, 2009).

Varolma (existence): Alderfer'in ilk temel ihtiyaç grubu Maslow'un hiyerarşisinde üç kısımda incelenen fizyolojik ihtiyaçlar, ödüllendirme ve cezalandırma ihtiyaçları, iş koşulları ihtiyaçlarını kapsayan kısımdır.

Beraber Olma (relatedness): Maslow'un güven ve sosyal grup olarak adlandırdığı kısımdaki ihtiyaçları kapsamaktadır.

Gelişme (growth): Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre en üstte olan kendini gerçekleştirme bölümü ile aynı içeriğe sahip olan kısımdır.

Alderfer'in kuramında ileri sürdüğü bakış açısına göre bireyin ihtiyaçları birden fazla olabilir. Maslow'un aksine birey temelde yer alan gereksinimlerini tamamlamadan da diğer gereksinimleri arzulayabilir. Gereksinimler arası sıkı ve katı bir geçiş evresi yoktur. Gereksinimler bireyin istek ve ihtiyaç durumuna göre yer değiştirebilir (Kerman, 2007).

2.4.2.4. McClelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı

Bu kuramında temelinde çalışan kişiyi üretme, verimliliğe götürme ve iş başarısına ulaştırma vardır (Kulpcu, 2008).

McClelland'a göre insanlar yaşamları yoluyla kazandıkları tecrübeler sonucunda motivasyon duymak için bazı ihtiyaçlar öğrenirler. Çalışanın başarısını sağlayabilmek için bu ihtiyaçların giderilmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaçlar: (Büyükses, 2010)

Başarma İhtiyacı (achievement needs): Diğer insanları geçmek, zor olan bir görevi yerine getirmek, alınan görev üzerinde uzman olmak isteği yüksek bireyler. Ulaşılması güç ve azim isteyen görevlere eğilimlidirler.

İnsanlarla yakın ilişki kurma ihtiyacı (affiliation needs): Karşılıklı anlayış durumu içerisine girmeyi seven bu bireyler, samimi ve yakın ilişkiler kurmayı tercih ederler.

Güce sahip olma ihtiyacı (power needs): Kendi statüsünü kullanarak başkalarını etkilemeyi amaçlayan bireylerdir. İnsanlar üzerinde kontrol gücü oluştururlar.

McClelland'a göre bu güdüler farklı tip tatmin duyguları oluşturur. Kişinin başarma ihtiyacı hangi güdülere uyum sağlıyorsa başarısı o yönde ağırlık gösterecektir (Yıldırım, 2009).

2.4.3. Motivasyon Türleri

Motivasyon türleri iki başlık altında incelenmektedir. Bunlar; dışsal motivasyon ve içsel motivasyondur.

2.4.3.1. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyonun iki boyutu vardır.

Birinci boyut: sosyal motivasyon faktörleri,

İkinci boyut: örgütsel motivasyon faktörleridir.

Sosyal motivasyon; yardımseverlik, iş arkadaşlığı, yönetici desteği gibi insani ilişkilerin ağırlıkta olduğu boyuttur. Örgütsel motivasyon; çalışan kişinin performansını arttırmak için örgüt tarafından sunulan imkanlardır. Bunlar somut araçlardır. Çalışma ortamının iş sürdürülebilirliğine uygunluğu, yükselme fırsatı, ücret ve iş güvencesi gibi faktörleri içermektedir. Bu faktörlerin bir diğer adı da enstrümantal motivasyon faktörleri olarak adlandırılmaktadır (Aslan & Doğan, 2020).

2.4.3.2. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon bireyin doyum sağlamak için ihtiyaç duyduğu gereksinimlerin genelini kapsar. Bireyin; merak etme, yeni bilgiler öğrenme isteği, yeterli olma ve gelişme arzusu içsel motivasyona örnek verilebilir (Akbaba, 2006).

İçsel motivasyonda dışarıdan herhangi bir etken yoktur. Bireyin kendi motivasyonu ile kendi davranışlarına yön vermesi olarak bakılabilir (Özdaşlı & Akman, 2012).

2.4.4. Öğretmen Motivasyonu

Öğretmenler eğitimin temelinde yer alırlar. Eğitimin kalitesinin artması ve verimli eğitim süreci için öğretmen motivasyonunun yüksek olması önemlidir. Öğretmen motivasyonunu etkileyen etmenlerin belirlenmesi alan yazına olumlu katkı sağlayacaktır (Ertürk & Aydın, 2017).

Öğretmenlik mesleğinin yerine getirilmesinde motivasyonun önemi büyüktür. Öğretmenler eğitim kurumlarının yapı taşıdır. Öğretmenlerin direkt veya dolaylı olarak iletişim kurdukları geniş bir çevre mevcuttur. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini seçen kişilerin hizmet verdikleri kişilere karşı yeterli olabilecek bir duyarlılık ve özveriye sahip olmaları önemlidir. Öğretmenler iş hayatında kendi beklentilerinin karşılanması ve amirlerinin onların ihtiyaçlarını yakından gözlemleyerek uygun motivasyon araç ve ödülleri sağlaması yoluyla motive olurlar (Kaya ve diğerleri, 2013).

Öğretmenlerin mesleki gerekliliklerini yerine getirmeleri sürecinde motivasyon düzeylerinin yüksek olmasının önemi büyüktür. Motivasyon geniş çerçeveli bir konu olduğu için farklı başlıklara bölünerek irdelenmiştir. Bu çalışmada kullanılan Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin alt boyut başlıkları altında öğretmen motivasyonunu etkileyen durumlar incelenmiştir.

2.4.4.1. Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum

Meslek, bireyin yoğun çalışmalar sonucunda kazandığı unvan olarak nitelendirilebilir. Birey yaşamını sürdürebilmek için mesleğinin gereklerini yerine getirir. İş hayatına girmiş bireyin yaşamının büyük kısmını mesleği etkiler.

Mesleğe yönelik tutumlar kişinin çalışma şeklini etkileyebilir. Mesleğin toplum içerisindeki yeri ve önemi o mesleğe sahip kişilerin mesleki tutumlarını etkiler.

2.4.4.2. Mesleki Başarı

Kişinin toplu başarı motivasyonu başarı veya şanssızlıklarının birleşiminden etkilenecektir. Bireyin harekete geçmesini engelleyen durumlar ortadan kaldırılırsa bireyin başarısız olma durumu da nispeten ortadan kaldırılmış olur. Bu noktadan sonra

birey kendine güven duyacak ve sorumluluk alarak ilerleyecektir. Başarı motivasyonu yüksek bireyler çalıştığı örgüt ve ülke için de fayda sağlayacaktır. Birey mesleki anlamda başarı sağladığında ödül ve takdir uygulamasına gidilmelidir. Üstelik bu ödülün sürekli olarak maddi kaynaklı olmasına gerek yoktur (Kerman, 2007).

2.4.4.3. Takdir Edilme

Eğitim sisteminin başarıya ulaşabilmesine giden yolda öğretmenin moral ve motivasyonunun yüksek tutulması oldukça etkilidir. Moral ve motivasyon yüksekliğinin sağlanabilmesi için de öğretmene nesnel, somut ve ölçülebilir bir ödül sistemi düzenlenmelidir. Öğretmenin farklı ödüllendirme yollarıyla takdir edilmesi sağlanmalıdır. Öğretmenin yaptığı bir çalışma sonucunda başarısının ödüllendirilmesi/takdir edilmesi ona sağlayacağı tatminin yanı sıra bir sonraki çalışmada gerçekleştireceği özveriyi artıracaktır. Bu nedenle kanun ve tüzüklerde öğretmenin yapabileceği hatalı davranışların sonuçlarının üzerinde durmak yerine öğretmenin başarılı çalışmalarının sonucunda uygulanacak takdir etme/ödüllendirme yolları belirtilmelidir. Kurum idarecileri de öğretmenin takdir edilerek güdülenmesini sağlama yolunda çalışmalar yaparak kurum ve öğretmen verimliliğini artırabilir (Yılmaz & Aslan, 2013).

Kişi yaptığı bir işin veya davranışın sonucunda olumlu dönüt aldığı zaman motivasyonu artacaktır. Takdir edilen öğretmen de yaptığı işin olumlu sonuçlarını gördüğü zaman çalışma ve başarılı olma çabasına girecektir. Öğretmenlerin özverilerinin artması da eğitim sisteminin verimliliğini olumlu yönde etkileyecektir.

2.4.4.4. Mesleki Mutluluk

Öğretmenlerin mesleğinde mutlu olması iş motivasyonunu artıracaktır. Mesleğinde mutlu olan öğretmen iş ve iş çevresinden de memnun olacaktır. Mesleki anlamda kendisini yeterli hissedecek ve motivasyonu artacaktır. Öğretmenin motivasyonunun artması öğrencilerin başarısı, mutluluğu ve eğitim sisteminin ilerlemesi için son derece önemlidir (Yalçın & Korkmaz, 2013).

Kişinin mesleği hayatının hemen her alanını etkilemektedir. Mesleğinde mutlu olan birey sosyal yaşantısında da mutlu ve pozitif olacaktır. Ancak işine sadece zorunluluk için giden ve mutsuz olan birey sosyal yaşantısında da işinde mutlu olan bireye göre

daha mutsuz olacaktır. Kişinin mesleğinde mutlu ve istekli olması için de mesleki motivasyonunun yüksek olması gerekir.

2.4.4.5. Meslekten Kaçınma ve Mesleği Özümseme

Kişinin mesleğine yönelik tutum ve düşünceleri çalışma performansını ve iş motivasyonunu etkileyecektir. Bireyin mesleğini özümsemesi veya mesleğinden kaçınması çalışma ortamında motivasyonunu etkileyen durumlara göre değişkenlik gösterebilir. Yine bireyin iş motivasyonu mesleğine yönelik tutum ve düşüncelerini etkileyecektir. Mesleğini özümseyen bireyin motivasyonu ile mesleğinden kaçınan bireyin motivasyonu aynı olmayacaktır. Bu nedenle bireylerin motivasyon durumlarının bilinmesi gereklidir.

2.5. Eğitim İnancı ve Motivasyon İlişkisi

Çağımızda bilgi değişimi ve akışı çok hızlı gelişmektedir. Eğitimin amacı öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi yapılandırabilen bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşabilmek için yaşanan çağın bilgi akışına uygun öğrenme stilleri uygulanmalı yani öğreticinin eğitime yönelik inançları bilinmelidir. Buna ek olarak öğretmenin oluşan sorunları farklı bakış açılarıyla değerlendirebilme ve bilgiyi yapıcı bir dille aktarabilmesi eğitim öğretim süreci üzerinde etkili olacaktır. Öğretmenin bu tutumları gerçekleştirebilmesi için mesleğine yönelik ilgi ve isteği yüksek olmalıdır. Bunun için de öğretmenin motivasyon durumu bilinmelidir (Duman, 2008).

Günümüz çalışma ortamlarında modernizmin getirdiği rahat çalışma koşullarının yanı sıra gelen ağır iş yükü de çalışanları tükenmişliğe sürüklemektedir. Çabalarına rağmen iş yükünü hafifletemediğini veya yetersiz olduğunu düşünen birey tükenişe geçecektir. Öğretmenlikte de bu durumlar geçerli olmakla birlikte meslekte yeni olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere kıyasla daha fazla tükenmişlik yaşadığı belirlenmiştir. Bunun nedeni öğretmenlerin fakültelerde aldıkları eğitimi öğrencilere idealist bir şekilde aktarabileceklerine inanırken uygulama zorluğunun onları yıpratmasıdır (Akın & Oğuz, 2010). Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançları ve performans düzeyleri öğretmenlerin mesleki tutumlarında önemli iki etmendir. İdealist anlayışla mesleğine başlayan veya sürdüren öğretmenler yenilikçi eğitim inançlarına sahip olacaklardır. Ancak uygulama esnasında inançlarına yönelik isteklerini gerçekleştiremeyen öğretmenler inançlarını değiştirecek ve motivasyonlarını

kaybedeceklerdir. Yine motivasyonunu kaybeden öğretmen geleneksel eğitim felsefesine sahip eğitim inançlarına yönelecektir. Bu durum ilerlemeci eğitim inancına dayalı olan eğitim sistemimizin yararına olmadığından öğretmenin eğitim inancı ve motivasyon düzeyini olumsuz etkileyecek durumlardan kaçınmak gerekmektedir.

Öğretmenler öğretim yöntem ve tekniklerini uygularken sahip oldukları eğitim inançları çerçevesinde davranış sergilerler. Ancak öğretmenler eğitim inançlarını oluştururken tek felsefi anlayış ışığında hareket etmemeli öncelikli olarak bütün eğitim felsefelerini objektif incelemeye alabilmelidir. Bunlarla ilgili bilgi sahibi olduktan sonra ise kendi eğitim inançlarıyla hareket etmeleri öğretmenin eğitim öğretim işleyişindeki verim ve motivasyonunu artıracaktır (Tuncel, 2004). Bireylerin varoluşuna uygun meslek seçmeleri önemlidir. Kişi mesleğinin gereklerini yerine getirirken buna uygun olmadığını düşünüyor ve hissediyorsa mesleğinde mutlu ve özverili olması dolayısıyla yüksek motivasyon sahibi olması mümkün değildir (Yazıcı, 2009).

Öğretmenin motivasyonunun yüksek olması çalışma hayatında içinde bulunduğu örgüte uyum sağlama düzeyini etkileyecektir. Örgüt bireylerinin örgüte ve birbirine olan bağlılığı çalışma verimine katkı sağlar (Argon & Ertürk, 2013). Eğitime yön veren kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecini istedik yönde gerçekleştirebilmeleri için çalışma ortamında özverili, yenilikçi eğitim felsefelerini benimsemiş, uyumlu kişiler olabilmeleri amacıyla gereken şartların sağlanması önemlidir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eğitim inançları ve motivasyon konuları ile ilgili yapılan araştırmalar sırasıyla; Eğitim İnancı İle İlgili Araştırmalar ve Motivasyon İle İlgili Araştırmalar olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır.

2.6.1. Eğitim İnancı İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin eğitim inançlarına ilişkin yapılan araştırmalar incelenmiştir.

(Doğanay & Sarı, 2002), yaptıkları araştırmada ilköğretim kabul ettikleri eğitim felsefelerine ait görüşlerini farklı değişkenlere göre inceleyerek bu görüşleri eğitimin amacı, eğitimin içeriği, eğitim ortamı ile öğretmen ve öğrencinin rolüyle alakalı görüşlerle olan tutarlılığını incelemiştir. Bu değişkenler; mezun olunan okul türü, cinsiyet, hizmet yılı ve branş olmak üzere dört başlığa ayrılmıştır. Araştırma Adana'da

bulunan 12 ilköğretim okulunda, 2001 2002 eğitim öğretim sürecinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlenen 12 okulda görev yapmakta olan 186 sınıf ve 126 branş öğretmeni olmak üzere toplamda 312 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin toplanması “Felsefi Tercih Değerlendirme” ölçeği ile açık uçlu sorular ve kişisel bilgiler bölümünden oluşan bir anketle yapılmıştır. Yapılan incelemelere göre öğretmenlerin merkeze aldığı eğitim felsefelerinin ele alınan değişkenler bağlamında anlamlı farklılık göstermediği ve öğrencinin rolüyle alakalı öğretmenlerin belirttiği görüşlerin merkeze aldıkları eğitim felsefesi ile birkaç istisna dışında benzerlik oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada temel amaç, yabancı dil olarak İngilizce’yi öğreten ortaöğretim öğretmenlerinin okuma stratejilerini öğretim sürecinde kullanma ve okuma stratejilerine duydukları ihtiyaç sistemlerinin yapısını incelemektir. Ayrıca, İran’ın Mazandaranda kentindeki liselerde öğretmenlerin okuma stratejileri ve yabancı dil olarak İngilizce hakkındaki inançları da incelenmiştir. 57 öğretmenin katıldığı anketten elde edilen bulgulara dayalı olarak kendi aktarımlarıyla okuma stratejilerine ilişkin sınıftaki öğretim inançları ve uygulamaları belirlenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin okuduğunu anlamada okuma stratejilerinin çok önemli olduğuna inandıklarını ve bu nedenle okuma derslerinde okuma stratejilerinin öğretilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Sonuçlar ayrıca öğretmenlerin inançları ile sınıf uygulamaları arasında bir tutarsızlık olduğunu göstermiştir (Khonamri & Salimi, 2010).

İzalan (2017)’ın yaptığı sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile eğitim programına dair metaforik algılarının karşılaştırıldığı araştırmaya Gaziantep il sınırlarında görev yapan 315 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın yöntemi karma desen yöntemlerinden “eş zamanlı çeşitleme” yöntemi ile yapılmıştır. Veri toplamada “Eğitim İnançları Ölçeği”, sınıf öğretmenlerinin eğitim programıyla alakalı metaforlarının tespit edileceği soru ve kişisel bilgilerin yer aldığı anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın analiz sonucuna göre; öğretmenlerin eğitim programına yönelik görüşleri olumlu veya olumsuz olsa da eğitim hepsinin sahip oldukları eğitim inancının varoluşçu olduğu ve sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının değişkenlere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Çoban (2004) yaptığı araştırmada ilköğretim sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini belirleme ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. 202 sınıf öğretmenin katıldığı araştırmada öğretmenlerin öğretime ilişkin kanıları ve felsefi tercihleri ile öğretim stratejilerine ilişkin anlayışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler Sivas il merkezinde görev yapmıştır. Katılımcı seçimi uyguladığı anketlerde temel felsefelerin ilkeleriyle alakalı sorulara verilen yanıtların ve yapılan görüşmelerin sonucuna göre yapmıştır. Araştırma sonucu öğretmenlerin çerçevedeki eğitim programından mezun olmalarına rağmen sınıf içerisinde farklı felsefi yaklaşımları sergileyeceklerini göstermiştir.

Hermans, Tondeur, Braak & Valcke (2008), yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının sınıf içinde bilgisayar kullanım düzeyine etkilerini incelemiştir. Araştırma çok düzeyli modelleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Veriler “Bilgisayarların Sınıf Kullanımı” isimli ölçekle toplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bilgisayar kullanımını etkileyen farklı bağımsız değişkenler de belirlenmiştir. Bu değişkenlerden teknoloji ile ilgili olanlar; bilgisayar deneyimi ve genel bilgisayar bilgisi, demografik değişkenlerle ilgili olanlar; cinsiyet ve yaşdır. Araştırma sonucunda, yapılandırmacı eğitim inancına sahip öğretmenlerin sınıf içi bilgisayar kullanımına olumlu baktıkları ve bu konuda daha aktif oldukları, geleneksel eğitim inancına sahip öğretmenlerin ise sınıf içi bilgisayar kullanımına önem vermedikleri belirlenmiştir.

Duman (2008), yaptığı araştırmada öğrencilerin benimsemiş oldukları eğitim felsefesi ile kullandıkları öğrenme stratejileri ve sahip oldukları öğrenme stillerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın inceleme grubunu 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı branşlarda eğitim gören öğrencilerinden random olarak seçilen öğrenciler oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler “Felsefi Tercih Değerlendirme” ölçeği, öğrenme stillerini belirlemek için, Klob’un “Öğrenme Stilleri Envanteri” ve öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla da “Öğrenme Stratejileri Belirleme Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleri incelendiğinde büyük bir kısmın deneyselcilik felsefesini merkeze aldığı daha sonra sırasıyla realizm, daimicilik, varoluşçuluk ve idealizm felsefelerinin geldiği belirlenmiştir. Öğrencilerin eğitimini aldığı bölüme göre tercih ettiği öğrenme stillerinin dağılımı ise sırasıyla sosyal bilgiler, fen bilgisi, mobilya ve dekorasyon öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin

özümseyici, resim ve sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin ayırt edici-değiştiren, okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin uyum sağlayıcı-yerleştiren öğrenme stillerine sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin bölümlere göre tercih ettikleri öğrenme stilleri; mobilya ve dekorasyon, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özümseyici, okul öncesi öğretmen adaylarının uyum sağlayıcı-yerleştiren, resim ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının ayırt edici-değiştiren, okul öncesi öğretmen adaylarının uyum sağlayıcı-yerleştiren olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daimici, realist ve deneyselci eğitim felsefelerini benimseyen öğretmen adayları yineleme stratejilerini, idealist eğitim felsefesini benimseyen öğretmen adayları anlama stratejilerini, varoluşçu eğitim felsefesini benimseyen öğretmen adayları ise anlamayı izleme stratejilerini kullanmaktadırlar.

Okut (2009), yaptığı araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime yönelik inançlarını, etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyerek öğretmenlerin eğitime yönelik inanışlarının öğretmen etkililiğinde bir farka sebep olup olmama durumunu ve farklılık olması halinde bu farklılığın boyutunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara'nın merkez ilçeleri arasından seşitmiş olan 40 ilköğretim okulunda görev yapan 540 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada verilerin toplanması için kullanılan anketi araştırmacı geliştirmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; ilköğretim okulu öğretmenlerinin etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma durumları ile eğitime yönelik inançlarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri; cinsiyet, branş, çalışılan okuldaki mesleki kıdem, hizmet süresi ve mezun olunan kurumdur. Ayrıca araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin algılarına göre etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikler belirlenip önem düzeyine göre sıralanmıştır.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin eğitime yönelik inançları ile cinsiyetleri, branşları ve çalıştıkları okuldaki hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile mesleki kıdem ve mezun olunan eğitim kurumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Okut, 2009).

2.6.2. Motivasyon İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin motivasyonlarına ilişkin yapılan araştırmalar incelenmiştir.

Emiroğlu (2017) araştırmasında tüm kademelerde görev yapan öğretmenlerin motivasyona ilişkin kaynaklarını ortaya koymayı ve eğitim yönetim sürecine göre değerlendirme gerçekleştirilmesine yardımcı olmayı amaçlamıştır. Bunu yanı sıra yöneticilerin motivasyon ile alakalı görüşlerine ulaşım öğretmen ve yönetici görüşlerini harmanlayarak yorumlamayı hedeflemiştir. Araştırma karma yöntem temel alınarak yapılmıştır.

Öğretmen motivasyon kaynaklarına ilişkin yapılan karşılaştırmada kişiler üzerinde iç motivasyon kaynaklarının dış motivasyon kaynaklarına göre etkisinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, okuldaki öğrenci sayıları ve kademeleri merkeze alınarak oluşturulan gruplar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu artırabilmek için kullandığı yöntemlerle ilgili verilen örneklerde iletişim ve öğretmene fayda konularının vurgulandığı sonucuna varılmıştır (Emiroğlu, 2017).

Cemaloğlu & Erdemoğlu Şahin (2007), yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini farklı değişkenler açısından ele almıştır. Araştırmanın örneklemini “Küme Örnekleme” yöntemiyle seçilmiştir. Örnekleme, Ankara ilinde bulunan Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle ilçeleri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin eğitim düzeyi düştükçe duyarsızlaşma ve duygusal tükenmelerin arttığı, mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerde duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeyinin de yükseldiği, duyarsızlaşmanın ilkökul öğretmenlerinde yüksek olduğu, dul öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin fazla olduğu, öğretmenlerin yaşının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyini etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlikten duyulan manevi doyumun, mesleği isteyerek yapmanın, üstlerinden takdir görmenin, sınıf mevcudunun duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıyı etkilediği saptanmıştır.

Yapılan bu çalışmada, eğitim liderliği ile öğretmenin motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırılmıştır. Araştırma, iki temel liderlik ve motivasyon teorisinin yakınsamasına dayanıyordu: tam kapsamlı liderlik modeli ve kendi kaderini tayin teorisi. Temel hipotezler, dönüşümsel liderliğin öğretmenler arasında özerk

motivasyonu öngöreceği, işlemsel liderliğin ise kontrollü motivasyonu öngöreceği yönündeydi. Yazarlar ayrıca, özerk motivasyonun dönüşümsel liderlik ile öğretmenlerin tükenmişliği arasındaki ilişkilere aracılık edeceğini ve kontrollü motivasyonun işlemsel liderlik ile tükenmişlik arasındaki ilişkilere aracılık edeceğini öngörmüştür. İlgilenilen değişkenleri değerlendiren anketler 122 İsraili öğretmen tarafından cevaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda yapı denklemi modellemesine dayanan sonuçlar, hipotezleri destekledi. Okul müdürleri arasındaki liderlik stillerinin, öğretmenlerin motivasyonunda ve refahında önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşıldı. Sonuç olarak eğitim sistemlerindeki gücün okul müdürlerine devredilip devredilmediğini ve okul yöneticilerinin eğitim personeline karşı özerkliği destekleyici ve motivasyon artırıcı olmaları daha sonra öğretmenlerin özerk motivasyonunu, memnuniyetini ve refahını potansiyel olarak arttırabilir (Eyal & Roth, 2011).

Demirkol (2019), yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Diyarbakır'da görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında motivasyon düzeyi ölçeği kullanılmıştır. Ulaşılan veriler dört boyuta göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmenlerinin yerleşim yeri, öğrenim durumu ve sınıfta bulunan öğrenci sayısı değişkenlerine göre motivasyon düzeyleri arasında her dört boyutta da anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri, karşılaştırıldığında yalnızca mesleği özümseme boyutunda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Meslekten kaçınma boyutunda medeni durum ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu yine bu boyuta göre doğum yeri ve yaş değişkenlerinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bernaus, Wilson & Gardner (2009), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okulda kullandıkları motivasyon stratejilerinin, öğrenci motivasyonu ve öğrencilerin İngilizce dersi başarısına olan etkilerini incelemiştir. Çalışma Faktör Analizi yöntemi kullanarak yapılmıştır. Çalışmaya Katalonya'da (İspanya), 31 öğretmen ve 694 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin motivasyon stratejilerini etkili kullanmasının

öğrencilerin motivasyonları ve İngilizce başarısına doğrudan etki ettiği sonucuna varılmıştır.

Yazıcı (2009) yaptığı çalışmada öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve öğretmenlerin temel tutumları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğretmenlikte motivasyon kaynakları yüksek etkiye sahiptir bu kaynaklar içsel motivasyon kaynakları ve dışsal motivasyon kaynakları olarak iki gruba ayrılır. İçsel motivasyon kaynakları dışsal motivasyon kaynaklarına göre daha etkilidir. Öğretmenlerin motivasyonlarını değer ve inançları da etkilemektedir. Bu tür inançlar bazı psikolojik sorunlara yol açmakla birlikte öğretmenler arası uyumu da zorlaştırmaktadır. Daha etkili bir eğitim öğretim süreci ve öğretmen meslek süreci için değer ve inançların oluşturabileceği olumsuz durumları ortadan kaldırmak gerekmektedir.

Çalışmada, son on yılda öğretmen motivasyonu üzerine yapılan araştırmalarda yaşanan artışa dikkat çekilmiştir. Öğretmen motivasyonu; eğitim reformu, öğrenci motivasyonu, öğretim uygulaması, öğretmenlerin psikolojik doyumu ve refahı gibi eğitimdeki bir dizi değişkenle yakından ilişkili çok önemli bir faktördür. Bu araştırma öğretmen motivasyonunu farklı başlıklarda ele alarak öğretmen motivasyonu ile ilgili çalışmaları incelemiştir. Bunlar; öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler, öğretmen motivasyonu ve öğretimi, öğretmen motivasyonu ve öğrenci motivasyonu, öğretmen motivasyonu farklı disiplinlerde araştırma ve öğretmeni değerlendirme araçları (Han & Yin, 2016).

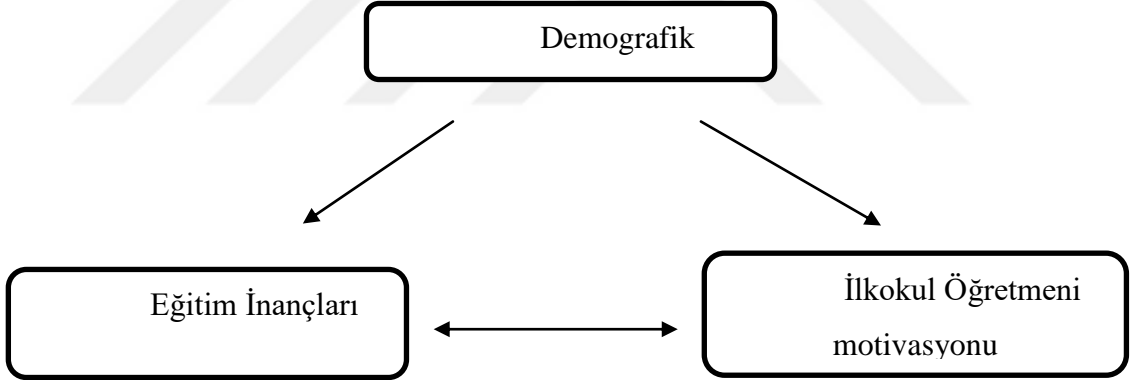
BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeliyle birlikte araştırmanın evreni ve örneklemini belirtilmiştir. Sonrasında sırasıyla veri toplama aracı ve teknikleri ile veri toplama sürecinde elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araç olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması uygulanmıştır. Model, çalışmada temel kavramlar olan eğitim inançları ve ilköğretmeni motivasyon arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Ayrıca eğitim inançları ve eğitim inançları ölçeği demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği de araştırma kapsamında ele alınmıştır. Bu yönde, çalışmada önerilen model şekil 1’de görsel olarak gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Örnekleme büyüklüğü konusunda çok farklı görüşler bulunmaktadır (Akgül & Çevik, 2005). Ancak örnek kütlelerin büyümesiyle birlikte yapılan genellemelerde, yanlış ihtimali azalır. Genel olarak 30’dan büyük 500’den küçük örnek büyüklüğü pek çok araştırma için yeterlidir (Altunışık ve diğerleri, 2010).

Araştırmanın çalışma evrenini; Türkiye'nin değişik bölgelerinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmaya gönüllü 555 kişi anketleri yanıtlayarak katılmıştır.

3.2.1.Araştırmanın Demografik Bulguları

Anketin değerlendirilmesine ilişkin tabloların analizi;

Tablo 1. Katılımcıların sosyodemografik özellikleri

Sosyodemografik Özellikler (n=555)		Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	381	68,6
	Erkek	174	31,4
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	24	4,3
	Lisans	460	82,9
	Yüksek Lisans ve üstü	71	12,8
Hizmet Süresi	0-5 yıl	169	30,5
	6-10 yıl	76	13,7
	11-15 yıl	109	19,6
	16-20 yıl	45	8,1
	21 yıl ve üzeri	156	28,1
Okutulan Sınıf	1. sınıf	172	31,0
	2. Sınıf	160	28,8
	3. Sınıf	103	18,6
	4. Sınıf	89	16,0
	Birleştirilmiş Sınıf	31	5,6

Tablo 1 (devam). Katılımcıların sosyodemografik özellikleri

Sosyodemografik Özellikler (n=555)		Sayı (n)	Yüzde (%)
Okulun Konumu	İl Merkezi	219	39,5
	İlçe Merkezi	216	38,9
	Kasaba	17	3,1
	Köy	103	18,6
Okulun Türü	Özel Okul	58	10,5
	Resmi Okul	497	89,5

Tablo 1’de katılımcıların demografik özelliklerine göre frekans dağılımı görülmektedir. Katılımcıların %68,6’sı kadın ve %31,4’ü ise erkektir. Katılımcıların %4,3’ü ön lisans, %82,9’u lisans, %12,8’i yüksek lisans ve üstü eğitim düzeyine sahiptir. Katılımcıların %30,5’i 0-5 yıl arasında, %13,7’si 6-10 yıl arasında, %19,6’sı 11-15 yıl arasında, %8,1’i 16-20 yıl arasında ve %28,1’i ise 21 yıl ve üzeri çalışmaktadır. Katılımcıların %31,0’ı 1. Sınıfı, %28,8’i 2. Sınıfı, %18,6’sı 3.sınıfı, %16,0’ı 4. Sınıfı ve %5,6’sı birleştirilmiş sınıfı okutmaktadır. Katılımcıların %39,5’i il merkezinde, %38,9’u ilçe merkezinde, %3,1’i kasabada ve %18,6’sı köyde çalışmaktadır. Katılımcıların %10,5’i özel okulda görev yaparken %89,5’i ise resmi okulda görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma dahilinde belirlenen amaçlara ulaşmak için nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada merak edilen verilerin toplanması için anket aracı kullanılmıştır. Yapılmış olan anket EK’te verilmiştir. Anket formu katılımcıların eğitim inançları ve ilkokul öğretmeni motivasyon hakkındaki düşüncelerini ne yönde etkilediğini ölçmeye yönelik hazırlanmıştır.

Anket, 2021 yılında uygulanmıştır. Ankette oluşturulan maddeler uzman görüşüne sunulmuş ve ölçeklerin güvenilirliğini ölçülmüştür. Araştırma amacı doğrultusunda geliştirilen 5’li likert tipli anket formunun güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları için IBM SPSS Paket Programından yararlanılmış bu araç ile geliştirilen ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve böylece ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik dereceleri saptanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Anketlerin hedeflenen örnekleme gönderilmesi noktasında sosyal medya platformlarından ve dijital iletişim uygulamalarından yararlanılmıştır. Anket formu, Google Forms isimli anket yönetim sistemi ile dijital ortama aktarılmış sosyal medya ve dijital iletişim uygulamaları aracılığıyla örnekleme oluşturan katılımcılara ulaştırılmaya çalışılmıştır. Online olarak gönderilen anket formu, katılımcıların kolaylıkla yanıtlayabilmesi için online anket sitesinden faydalanılmıştır. Katılımcılar anketi tamamlayıp bitti seçeneğine tıkladıklarında, anket formu otomatik olarak excel formatındaki veri tabanına kayıtlarını yapmıştır.

Veri toplama aracı olarak; kişisel bilgiler, 40 adet beşli likert tipi madde, eğitim programına ilişkin metafor ve nedenini içeren Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)” kullanılmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri olan cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem değişkenleri; ikinci bölümde “Eğitim programını bir nesneye, bir şekle, bir hikaye kahramanına vb. benzetsen neye benzetirdin? Neden?” sorusu; üçüncü bölümde ise “Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Tamamen Katılmıyorum (1)” şeklinde beşli likert tipi, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk alt boyutlarını temsil eden 40 adet madde bulunmaktadır. EİÖ’nün alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: “İlerlemecilik” boyutuna ilişkin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0.91; “varoluşçuluk” boyutu için 0.89; “yeniden kurmacılık” boyutu için 0.81; “daimicilik” boyutu için 0.70; “esasicilik” boyutu için ise 0.70’tir. Alt ölçekler için katsayıların 0.70–0.91 arasında değişmektedir. İç tutarlılık katsayılarına bakıldığında ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Yılmaz ve diğerleri, 2011). Bu araştırmada kullanılan ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına ait güvenilirlik hesabı SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı üzerinde Sınıf Düzeyi f % 1. sınıf 66 20.6 2. sınıf 90 28.6 3. sınıf 71 22.5 4. Sınıf 88 27.9 Toplam 315 100 31 Cronbach-alfa analizi ile yapılmıştır. Alt boyutlar ait değerler şu şekildedir: “İlerlemecilik” boyutuna ilişkin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0.85, “esasicilik” boyutuna ilişkin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0.76, “varoluşçuluk” boyutuna ilişkin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0.85, “daimicilik” boyutuna ilişkin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0.71, “yeniden kurmacılık” boyutuna ilişkin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0.49’ dur. Ölçeğin alt boyutları “yeniden

kurmacılık” alt boyutu haricinde yüksek düzeyde güvenilirdir. “Yeniden kurmacılık” alt boyutu ise orta düzeyde güvenilirdir. Ölçeğin tümüne ait ortaya çıkan Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0.81’dir. Değerin 0.70 değerinden büyük olması çalışmanın yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Diğer bir veri toplama aracı; İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki motivasyon düzeylerinin belirlemeye yönelik olarak Öztürk ve Uzunkol(2013) tarafından geliştirilen beşli Likert tipinde (1.Kesinlikle katılmıyorum – 5. Kesinlikle katılıyorum), 30 maddeden oluşan, dört faktörlü bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir. İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği, dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörü “*öğretmeyi seviyorum.*” ve “*program dışı etkinlikler yapmaktan keyif alıyorum.*” gibi mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarıya işaret eden 13 madde içeren “mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı” boyutudur. Bu boyuttan alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin kendi motivasyon düzeylerine ve mesleki başarılarına yönelik algılarının olumlu olduğuna işaret etmektedir. İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği’nin ikinci boyutu 8maddeden oluşan “takdir edilme ve mesleki mutluluk” faktörüdür. Bu faktörde yer alan maddelere örnek olarak “*ilkokul öğretmenliğinin iyi yanı öğrencilerinizin size olan sevgisini hissettirmesidir.*”ve “*bu mesleği yapıyor olmaktan dolayı mutluyum*” ifadeleri verilebilir. Ölçekten alınan puanlar, öğretmenlerin çevrelerindeki tarafından ne ölçüde takdir edildiklerine ilişkin algıları ile öğretmenlik yapıyor olmaktan kaynaklanan mutluluk düzeylerini göstermektedir. Ölçekteki üçüncü faktör 6 madde içeren “meslekten kaçınma” boyutudur. “*İlkokul öğretmenliğinin negatif yanları, pozitif yanlarından ağır basar.*” ve “*meslek seçmek için yeni bir fırsatım olsaydı, ilkokul öğretmenliğini seçmezdim.*” gibi ilkokul öğretmenliğine yönelik olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler herhangi bir dönüştürme işlemi yapmaksızın“1.Kesinlikle katılmıyorum – 5. Kesinlikle katılıyorum” şeklinde puanlandığında alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin ilkokul öğretmeni olmaktan duydukları memnuniyetin düşük olduğuna, olumsuz bir davranış olan meslekten kaçınma düzeyinin ise yüksek olduğuna işaret etmektedir. Örneğin bir öğretmenin “*İlkokul öğretmenliğinin eğlenceli bir meslek olduğunu düşünmüyorum.*” ifadesine kesinlikle katılması, mesleğinden hoşnut olmadığını ve kaçınma puanının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu alt ölçeğe ait puanlar hesaplanırken ve bu puanlar üzerinde çeşitli değişkenlere göre analizler yapılırken, sonuçları

yorumlamada kolaylık bakımından ters puanlama yapılmamıştır. Ancak bir bütün olarak, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerini ölçmeyi amaçladığından ve alınan yüksek puanlar motivasyon bakımından olumlu bir anlam taşıdığından ölçek toplam puanları hesaplanırken “meslekten kaçınma” faktörünün içerdiği maddeler ters çevrilerek puanlanmıştır (1.Kesinlikle katılıyorum – 5. Kesinlikle katılmıyorum).İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği’nin dördüncü faktörü 3 madde içeren Mesleği özümseme boyutudur. “İlkokul öğretmenliği yaşam kalitemi artırıyor.” ifadesi bu ölçekte yer alan maddelere örnek verilebilir. Bu alt ölçekten alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin mesleği üst düzeyde benimseyip özümlediğine işaret etmektedir. İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği’nin dört faktörü toplam varyansın %50’sini açıklamaktadır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .87’iken ölçeğin dört faktörüne ait iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .87, .86, .79 ve .61 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ise “Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı” faktörü için .90; “Takdir edilme ve mesleki mutluluk” faktörü için .79; “Meslekten kaçınma” faktörü için .68; “Mesleği özümseme” faktörü için .50; ölçeğin tamamı için de .89 bulunmuştur.

3.4.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenilirlikleri ve Geçerlilikleri

Bu çalışmanın güvenilir olup olmadığını ölçmek için ölçeklerin Cronbach’s Alpha değerlerine bakılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi Cronbach’s Alpha Değeri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kullanılan ölçeklerin güvenilirlik analizleri sonuçları

Kullanılan ölçekler	Madde sayısı	Cronbach Alfa
Eğitim İnançları Ölçeği	40	0,812
Daimicilik	8	0,637
Esasicilik	5	0,717
İlerlemecilik	13	0,694
Yeniden kurmacılık	7	0,764
Varoluşçuluk	7	0,769
İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği	30	0,756
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	13	0,876
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	8	0,739
Meslekten kaçınma	6	0,745
Mesleği özümseme	3	0,634

Bu uygulama sonucunda tablodaki verilerin sonuçlarına göre ölçeklerin güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma kapsamındaki örneklem için eğitim inançları ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0,81 ve ilkökul öğretmenleri motivasyon ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0,77 bulunmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik katsayılarının yüksek ve tatmin edici düzeyde ($\alpha > 0.70$) olduğu görülmüştür.

Geçerlilik için literatür taranması yapılmış ve konunun uzmanları ile görüşülerek kullanılan ifadeler uygun hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk kısımda, katılımcıların demografik özellikleri incelenmiştir. Sonra bu bağlamda araştırmanın hipotezlerini test etmek üzere parametrik olmayan testler ile analizleri yapılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel ve kestirimsel istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı Shapiro Wilk testiyle incelenmiştir. Normallik, değişkenlere ilişkin gözlemlerin normal bir dağılımdan gelmesi demektir. Sürekli değişkenler için tanımlayıcı istatistikler normal dağılıma uygunluk göstermeyenlerde (medyan(minimum-maksimum)) olarak verilmiştir. Kategorik değişkenler için tanımlayıcı istatistikler frekans ve yüzde olarak verilmiştir. Hipotezler için değişkenlere göre anlamlı farklılığı belirlemek için sürekli değişkenlerin bağımsız grup karşılaştırılmalarında normal dağılıma uygunluk göstermeyenler için ikiden çok bağımsız grup olduğunda Kruskal Wallis testi ve iki bağımsız grup olduğunda Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan ölçeklerin güvenilirlik analizleri için iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach Alfa” hesaplanmıştır. Sürekli değişkenler arasındaki ilişki Spearman sıra korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin şiddetini ölçmek için regresyon analizi kullanılmıştır.

Çalışmada yer alan hipotezlerin testinde α değeri 0,05 olarak alınmıştır. Dolayısıyla çalışmadaki analiz sonuçları %95 güven seviyesinde yorumlanmıştır. Çalışmada yer alan analizler IBM SPSS v.21 paket programı kullanılarak elde edilmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, nicel veri toplama yöntemleri ile elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Bu kapsamda, araştırmada merak edilen konular doğrultusunda belirlenen başlıklar altında bulgulara ilişkin analiz ve tablolar, yorumları ile birlikte sunulmuştur.

4.1. Katılımcıların Eğitim İnançları Ölçeğine ve İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Tablo 3’de eğitim inançları ölçeğine ve ilkökul öğretmeni motivasyon ölçeğine ait bazı tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmada kullanılan ölçeklerle ilgili bazı tanımlayıcı istatistikler

Ölçek (n=555)	Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (ss)
Eğitim İnançları Ölçeği¹	4,18	0,30
Daimicilik	4,19	0,54
Esasicilik	2,45	0,81
İlerlemecilik	4,51	0,35
Yeniden kurmacılık	4,17	0,62
Varoluşçuluk	4,81	0,31
İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği²	4,06	0,32
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	4,61	0,39
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	4,52	0,43
Meslekten kaçınma	2,42	0,95
Mesleği özümseme	3,76	0,90

Ölçek¹:1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Orta Derecede Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum

Ölçek²:1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum

Tablo 3’de eğitim inançları ölçeğine verilen cevapların genel ortalaması incelendiğinde genel ortalamanın $4,18 \pm 0,30$ yani yüksek olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği verilen cevapların genel ortalaması incelendiğinde ise genel ortalamanın $4,06 \pm 0,32$ olduğu görülmektedir.

4.2.Eğitim İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları ile İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutları Normallik Analizi

Tablo 4'de görüldüğü üzere, eğitim inançları ölçeği ve alt boyutları ile ilkokul öğretmenleri motivasyon ölçeği ve alt boyutları puanının normal dağılıp dağılmadığına yönelik olarak Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve ölçek puanlarının dağılımının normal olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre fark analizlerinde parametrik olmayan testler olan Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis kullanılmıştır ($p<0,05$).

Tablo 4. Kullanılan ölçeğin güvenilirlik analizi sonucu

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	Serbestlik Derecesi	p
Eğitim inançları ölçeği	,047	555	,005
Daimicilik	,080	555	,000
Esasicilik	,089	555	,000
İlerlemecilik	,117	555	,000
Yeniden kurmacılık	,095	555	,000
Varoluşçuluk	,304	555	,000
İlkokul öğretmenleri motivasyon ölçeği	,055	555	,000
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	,156	555	,000
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	,144	555	,000
Meslekten kaçınma	,110	555	,000
Mesleği özümseme	,092	555	,000

4.3. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Eğitim İnançları Ölçeğine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Aşağıda araştırmaya katılanların demografik özelliklerine göre eğitim inançları ölçeğinin boyutlarına ait düzeylerin farklılaşma durumları analiz edilmektedir. İki grubun söz konusu olduğu durumlarda parametrik olmayan Mann Whitney U testi ve ikiden fazla grubun söz konusu olduğu durumlarda ise parametrik olmayan Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

4.3.1. Cinsiyete Göre Katılımcıların Eğitim İnançları ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılımdan gelmediği gözlenmiştir. Bu nedenle eğitim inançları alt boyutlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine parametrik olmayan bir test türü olan ve iki gruplu değişkenleri test etmek için kullanılan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Katılımcıların eğitim inançları alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçlarına ilişkin bulgular

	Cinsiyet	N	Medyan (min-max)	Mann-Whitney U	p
Daimicilik	Kadın	381	4,25 (2,50-5,00)	29810,5	0,056
	Erkek	174	4,38 (2,75-5,00)		
Esasicilik	Kadın	381	2,40 (1,00-5,00)	31685,5	0,403
	Erkek	174	2,40 (1,00-5,00)		
İlerlemecilik	Kadın	381	4,62 (3,08-5,00)	30212	0,093
	Erkek	174	4,54 (3,38-5,00)		
Yeniden Kurmacılık	Kadın	381	4,14 (2,00-5,00)	32958	0,914
	Erkek	174	4,29 (2,29-5,00)		
Varoluşçuluk	Kadın	381	5,00 (3,57-5,00)	28870,5	0,007
	Erkek	174	4,93 (3,29-5,00)		

Cinsiyet değişkenine göre daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk değişkenleri normal dağılmadığından Mann-Whitney U istatistiği kullanılmıştır. Daimicilik değişkeni için $p=0,056$ ve $0,05$ den fazla olduğundan cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek daimicilik arasında anlamlı farklılık yoktur. Esasicilik değişkeni için $p=0,403$ ve $0,05$ den fazla olduğundan cinsiyet değişkenine göre kadın ve

erkek esasicilik arasında anlamlı farklılık yoktur. İlerlemecilik değişkeni için $p=0,093$ ve $0,05$ den fazla olduğundan cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek ilerlemecilik arasında anlamlı farklılık yoktur. Yeniden kurmacılık değişkeni için $p=0,914$ ve $0,05$ den fazla olduğundan cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek yeniden kurmacılık arasında anlamlı farklılık yoktur. Varoluşçuluk değişkeni için $p=0,007$ ve $0,05$ den az olduğundan cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek varoluşçuluk arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılığa kadın katılımcıların varoluşçuluğu neden olmuştur.

4.3.2. Öğrenim Düzeyine Göre Katılımcıların Eğitim İnançları ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılımdan gelmediği gözlenmiştir. Bu nedenle eğitim inançları alt boyutlarının öğrenim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine parametrik olmayan bir test türü olan ve ikiden fazla gruplu değişkenleri test etmek için kullanılan Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 6. Katılımcıların eğitim inançları alt boyutlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulgular

			Medyan		
	Öğrenim Düzeyi	n	(min-max)	Ki kare	p
Daimicilik	a.Ön Lisans	24	4,44 (3,13-5,00)	2,151	0,341
	b.Lisans	460	4,25 (2,50-5,00)		
	c.Yüksek Lisans ve üstü	71	4,13 (3,00-5,00)		
Esasicilik	a.Ön Lisans	24	2,20 (1,00-3,60)	0,267	0,875
	b.Lisans	460	2,40 (1,00-5,00)		
	c.Yüksek Lisans ve üstü	71	2,40 (1,00-4,20)		
İlerlemecilik	a.Ön Lisans	24	4,50 (3,85-5,00)	1,537	0,464
	b.Lisans	460	4,62 (3,08-5,00)		
	c.Yüksek Lisans ve üstü	71	4,54 (3,62-5,00)		
Yeniden Kurmacılık	a.Ön Lisans	24	4,00 (3,14-5,00)	0,686	0,710
	b.Lisans	460	4,14 (2,00-5,00)		
	c.Yüksek Lisans ve üstü	71	4,14 (2,43-5,00)		
Varoluşçuluk	a.Ön Lisans	24	4,93 (4,00-5,00)	0,141	0,932
	b.Lisans	460	5,00 (3,29-5,00)		
	c.Yüksek Lisans ve üstü	71	5,00 (3,71-5,00)		

Öğrenim düzeyi değişkenine göre daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk değişkenleri normal dağılmadığından Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Daimicilik değişkeni için $p=0,341$ ve $0,05$ den fazla olduğundan öğrenim düzeyi değişkenine göre daimicilik arasında anlamlı farklılık yoktur. Esasicilik değişkeni için $p=0,875$ ve $0,05$ den fazla olduğundan öğrenim düzeyi değişkenine göre esasicilik arasında anlamlı farklılık yoktur. İlerlemecilik değişkeni için $p=0,464$ ve $0,05$ den fazla olduğundan öğrenim düzeyi değişkenine göre ilerlemecilik arasında anlamlı farklılık yoktur. Yeniden kurmacılık değişkeni için $p=0,710$ ve $0,05$ den fazla olduğundan öğrenim düzeyi değişkenine göre yeniden kurmacılık arasında anlamlı farklılık yoktur. Varoluşçuluk değişkeni için $p=0,932$ ve $0,05$ den fazla olduğundan öğrenim düzeyi değişkenine göre varoluşçuluk arasında anlamlı farklılık yoktur.

4.3.3.Hizmet Süresine Göre Katılımcıların Eğitim İnançları ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılımdan gelmediği gözlenmiştir. Bu nedenle eğitim inançları alt boyutlarının hizmet süresine göre farklılık gösterip göstermediğine parametrik olmayan bir test türü olan ve ikiden fazla gruplu değişkenleri test etmek için kullanılan Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 7. Katılımcıların eğitim inançları alt boyutlarının hizmet süresi değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulgular

	Hizmet Süresi	n	Medyan		Ki kare	p	İkili	
			(min-max)				Karşılaştırmalar	
Daimicilik	a.0-5 yıl	169	3,88	(2,50-5,00)	86,284	$p<0,001$	a-b $p=0,016$	b-d $p<0,001$
	b.6-10 yıl	76	4,13	(2,63-5,00)			a-c $p<0,001$	b-e $p<0,001$
	c.11-15 yıl	109	4,25	(2,63-5,00)			a-d $p<0,001$	c-d $p=0,019$
	d. 16-20 yıl	45	4,63	(3,13-5,00)			a-e $p<0,001$	c-e $p=0,013$
	e.21 yıl ve üzeri	156	4,50	(3,00-5,00)			b-c $p=0,014$	d-e $p=0,406$
Esasicilik	a. 0-5 yıl	169	2,20	(1,00-5,00)	7,753	0,101		
	b. 6-10 yıl	76	2,40	(1,00-5,00)				
	c. 11-15 yıl	109	2,40	(1,00-5,00)				
	d. 16-20 yıl	45	2,60	(1,00-4,80)				
	e. 21 yıl ve üzeri	156	2,60	(1,00-5,00)				
	a.0-5 yıl	169	4,54	(3,38-5,00)			a-b $p=0,780$	b-d $p=0,016$
	b.6-10 yıl	76	4,54	(3,08-5,00)			a-c $p=0,165$	b-e $p=0,743$

İlerlemecilik	c.11-15 yıl	109	4,62 (3,54-5,00)	9,790	0,044	a-d p=0,010 c-d p=0,140 a-e p=0,970 c-e p=0,140 b-c p=0,146 d-e p=0,008
	d. 16-20 yıl	45	4,69 (4,00-5,00)			
	e.21 yıl ve üzeri	156	4,54 (3,54-5,00)			
Yeniden Kurmacılık	a. 0-5 yıl	169	4,14 (2,00-5,00)	6,871	0,143	
	b. 6-10 yıl	76	4,14 (2,86-5,00)			
	c. 11-15 yıl	109	4,43 (2,00-5,00)			
Varoluşçuluk	d. 16-20 yıl	45	4,43 (3,00-5,00)	6,829	0,145	
	e. 21 yıl ve üzeri	156	4,21 (2,43-5,00)			
	a.0-5 yıl	169	5,00 (3,29-5,00)			
	b.6-10 yıl	76	5,00 (3,57-5,00)			
	c.11-15 yıl	109	5,00 (3,43-5,00)			
	d. 16-20 yıl	45	5,00 (4,14-5,00)			
	e.21 yıl ve üzeri	156	5,00 (3,86-5,00)			

Hizmet süresi değişkenine göre daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk değişkenleri normal dağılmadığından Kruskall Wallis testi kullanılmıştır. Daimicilik değişkeni için $p < 0,001$ ve 0,05 den az olduğundan hizmet süresi değişkenine göre daimicilik arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılığa 16-20 yıl çalışan katılımcıların daimicilik boyutu neden olmuştur. Esasicilik değişkeni için $p = 0,101$ ve 0,05 den fazla olduğundan hizmet süresi değişkenine göre esasicilik arasında anlamlı farklılık yoktur. İlerlemecilik değişkeni için $p = 0,044$ ve 0,05 den az olduğundan hizmet süresi değişkenine göre ilerlemecilik arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılığa 16-20 yıl çalışan katılımcıların daimicilik boyutu neden olmuştur. Yeniden kurmacılık değişkeni için $p = 0,143$ ve 0,05 den fazla olduğundan hizmet süresi değişkenine göre yeniden kurmacılık arasında anlamlı farklılık yoktur. Varoluşçuluk değişkeni için $p = 0,145$ ve 0,05 den fazla olduğundan hizmet süresi değişkenine göre varoluşçuluk arasında anlamlı farklılık yoktur.

4.3.4.Okutulan Sınıfa Göre Katılımcıların Eğitim İnançları ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılımdan gelmediği gözlenmiştir. Bu nedenle eğitim inançları alt boyutlarının okutulan sınıfa göre farklılık gösterip göstermediğine parametrik olmayan bir test türü olan ve ikiden fazla gruplu değişkenleri test etmek için kullanılan Kruskall Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 8. Katılımcıların eğitim inançları alt boyutlarının okutulan sınıf değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulgular

	Okutulan Sınıf	n	Medyan		Ki kare	P	İkili	
			(min-max)				Karşılaştırmalar	
Daimicilik	a.1. sınıf	172	4,19	(2,50-5,00)	17,435	0,002	a-b p=0,016	b-d p=0,725
	b.2. Sınıf	160	4,38	(2,63-5,00)			a-c p=0,656	b-e p=0,001
	c.3. Sınıf	103	4,25	(3,25-5,00)			a-d p=0,074	c-d p=0,146
	d. 4. Sınıf	89	4,25	(3,00-5,00)			a-e p=0,020	c-e p=0,007
	e.Birleştirilmiş Sınıf	31	3,89	(3,00-5,00)			b-c p=0,055	d-e p=0,001
Esasicilik	a. 1. Sınıf	172	2,20	(1,00-5,00)	7,878	0,096		
	b. 2. Sınıf	160	2,40	(1,00-5,00)				
	c. 3. Sınıf	103	2,60	(1,00-5,00)				
	d. 4. Sınıf	89	2,40	(1,00-4,60)				
	e. Birleştirilmiş Sınıf	31	2,20	(1,00-4,40)				
İlerlemecilik	a.1. sınıf	172	4,62	(3,54-5,00)	6,814	0,146		
	b.2. Sınıf	160	4,62	(3,54-5,00)				
	c.3. Sınıf	103	4,54	(3,08-5,00)				
	d. 4. Sınıf	89	4,46	(3,38-5,00)				
	e.Birleştirilmiş Sınıf	31	4,69	(3,69-5,00)				
Yeniden Kurmacılık	a. 1. Sınıf	172	4,14	(2,00-5,00)	3,880	0,422		
	b. 2. Sınıf	160	4,23	(2,29-5,00)				
	c. 3. Sınıf	103	4,14	(2,86-5,00)				
	d. 4. Sınıf	89	4,29	(2,71-5,00)				
	e. Birleştirilmiş Sınıf	31	4,14	(2,14-5,00)				
Varoluşçuluk	a.1. sınıf	172	5,00	(3,43-5,00)	10,657	0,031	a-b p=0,649	b-d p=0,168
	b.2. Sınıf	160	5,00	(3,71-5,00)			a-c p=0,019	b-e p=0,398
	c.3. Sınıf	103	4,86	(3,57-5,00)			a-d p=0,314	c-d p=0,317
	d. 4. Sınıf	89	5,00	(3,29-5,00)			a-e p=0,272	c-e p=0,021
	e.Birleştirilmiş Sınıf	31	5,00	(3,57-5,00)			b-c p=0,007	d-e p=0,114

Okutulan sınıf değişkenine göre daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk değişkenleri normal dağılmadığından Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Daimicilik değişkeni için $p=0,002$ ve $0,05$ den az olduğundan okutulan sınıf değişkenine göre daimicilik arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılığa birleştirilmiş sınıf okutan katılımcıların daimicilik boyutu neden olmuştur. Esasicilik değişkeni için $p=0,096$ ve $0,05$ den fazla olduğundan okutulan sınıf değişkenine göre esasicilik arasında anlamlı farklılık yoktur. İlerlemecilik değişkeni için $p=0,146$ ve $0,05$ den fazla olduğundan okutulan sınıf değişkenine göre ilerlemecilik arasında anlamlı

farklılık yoktur. Yeniden kurmacılık değişkeni için $p=0,422$ ve $0,05$ den fazla olduğundan okutulan sınıf değişkenine göre yeniden kurmacılık arasında anlamlı farklılık yoktur. Varoluşçuluk değişkeni için $p=0,031$ ve $0,05$ den az olduğundan okutulan sınıf değişkenine göre varoluşçuluk arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılığa 3. sınıf okutan katılımcıların varoluşçuluk boyutu neden olmuştur.

4.3.5.Okulun Konumuna Göre Katılımcıların Eğitim İnançları ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılımdan gelmediği gözlenmiştir. Bu nedenle eğitim inançları alt boyutlarının okulun konumuna göre farklılık gösterip göstermediğine parametrik olmayan bir test türü olan ve ikiden fazla gruplu değişkenleri test etmek için kullanılan Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 9. Katılımcıların eğitim inançları alt boyutlarının okulun konumu değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulgular

	Okulun Konumu	n	Medyan (min-max)	Ki kare	p	İkili	
						Karşılaştırmalar	
Daimicilik	a. İl Merkezi	219	4,25 (2,75-5,00)	23,159	p<0,001	a-b p=0,746	b-c p=0,109
	b. İlçe Merkezi	216	4,38 (2,63-5,00)			a-c p=0,080	b-d p<0,001
	c. Kasaba	17	4,00 (3,50-4,88)			a-d p<0,001	c-d p=0,616
	d. Köy	103	4,00 (2,50-5,00)				
Esasicilik	a. İl Merkezi	219	2,40 (1,00-5,00)	11,900	0,008	a-b p=0,318	b-c p=0,712
	b. İlçe Merkezi	216	2,40 (1,00-5,00)			a-c p=0,409	b-d p=0,011
	c. Kasaba	17	2,40 (1,40-3,40)			a-d p=0,001	c-d p=0,255
	d. Köy	103	2,20 (1,00-4,60)				
İlerlemecilik	a. İl Merkezi	219	4,62 (3,08-5,00)	0,181	0,981		
	b. İlçe Merkezi	216	4,54 (3,54-5,00)				
	c. Kasaba	17	4,54 (3,69-5,00)				
	d. Köy	103	4,54 (3,68-5,00)				
Yeniden Kurmacılık	a. İl Merkezi	219	4,14 (2,00-5,00)	0,952	0,813		
	b. İlçe Merkezi	216	4,14 (2,29-5,00)				
	c. Kasaba	17	4,29 (2,86-5,00)				
	d. Köy	103	4,14 (2,29-5,00)				
Varoluşçuluk	a. İl Merkezi	219	5,00 (3,57-5,00)	2,875	0,411		
	b. İlçe Merkezi	216	5,00 (3,43-5,00)				
	c. Kasaba	17	4,86 (4,00-5,00)				
	d. Köy	103	5,00 (3,29-5,00)				

Okulun konumu değişkenine göre daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk değişkenleri normal dağılmadığından Kruskal Wallis testi

kullanılmıştır. Daimicilik değişkeni için $p < 0,001$ ve $0,05$ den az olduğundan okulun konumu değişkenine göre daimicilik arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılığa köyde çalışan katılımcıların daimicilik boyutu neden olmuştur. Esasicilik değişkeni için $p = 0,008$ ve $0,05$ den az olduğundan okulun konumu değişkenine göre esasicilik arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılığa köyde çalışan katılımcıların esasicilik boyutu neden olmuştur. İlerlemecilik değişkeni için $p = 0,981$ ve $0,05$ den fazla olduğundan okulun konumu değişkenine göre ilerlemecilik arasında anlamlı farklılık yoktur. Yeniden kurmacılık değişkeni için $p = 0,813$ ve $0,05$ den fazla olduğundan okulun konumu değişkenine göre yeniden kurmacılık arasında anlamlı farklılık yoktur. Varoluşçuluk değişkeni için $p = 0,411$ ve $0,05$ den fazla olduğundan okulun konumu değişkenine göre varoluşçuluk arasında anlamlı farklılık yoktur.

4.3.6.Okulun Türüne Göre Katılımcıların Eğitim İnançları ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılımdan gelmediği gözlenmiştir. Bu nedenle eğitim inançları alt boyutlarının okulun türüne göre farklılık gösterip göstermediğine parametrik olmayan bir test türü olan ve iki gruplu değişkenleri test etmek için kullanılan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 10. Katılımcıların eğitim inançları alt boyutlarının okulun türü değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçlarına ilişkin bulgular

	Okulun Türü	N	Medyan (min-max)	Mann-Whitney U	p
Daimicilik	Özel Okul	58	4,25 (3,00-5,00)	13547	0,452
	Resmi Okul	497	4,25 (2,50-5,00)		
Esasicilik	Özel Okul	58	2,20 (1,00-4,60)	13226	0,303
	Resmi Okul	497	2,40 (1,00-5,00)		
İlerlemecilik	Özel Okul	58	4,62 (3,69-5,00)	13984	0,710
	Resmi Okul	497	4,54 (3,08-5,00)		
Yeniden kurmacılık	Özel Okul	58	4,00 (2,29-5,00)	13253,5	0,314
	Resmi Okul	497	4,14 (2,00-5,00)		
Varoluşçuluk	Özel Okul	58	5,00 (4,00-5,00)	13336,5	0,300
	Resmi Okul	497	5,00 (3,29-5,00)		

Okulun türü değişkenine göre daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk değişkenleri normal dağılmadığından Mann-Whitney U istatistiği kullanılmıştır. Daimicilik değişkeni için $p=0,452$ ve $0,05$ den fazla olduğundan okulun türü değişkenine göre daimicilik arasında anlamlı farklılık yoktur. Esasicilik değişkeni için $p=0,303$ ve $0,05$ den fazla olduğundan okulun türü değişkenine göre esasicilik arasında anlamlı farklılık yoktur. İlerlemecilik değişkeni için $p=0,710$ ve $0,05$ den fazla olduğundan okulun türü değişkenine göre ilerlemecilik arasında anlamlı farklılık yoktur. Yeniden kurmacılık değişkeni için $p=0,314$ ve $0,05$ den fazla olduğundan okulun türü değişkenine göre yeniden kurmacılık arasında anlamlı farklılık yoktur. Varoluşçuluk değişkeni için $p=0,300$ ve $0,05$ den fazla olduğundan okulun türü değişkenine göre varoluşçuluk arasında anlamlı farklılık yoktur.

4.4. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Aşağıda araştırmaya katılanların demografik özelliklerine göre ilkökul öğretmeni motivasyon ölçeğinin boyutlarına ait düzeylerin farklılaşma durumları analiz edilmektedir. İki grubun söz konusu olduğu durumlarda parametrik olmayan Mann Whitney U testi ve ikiden fazla grubun söz konusu olduğu durumlarda ise parametrik olmayan Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

4.4.1. Cinsiyete Göre Katılımcıların İlkokul Öğretmeni Motivasyonile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılımdan gelmediği gözlenmiştir. Bu nedenle ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine parametrik olmayan bir test türü olan ve iki gruplu değişkenleri test etmek için kullanılan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 11. Katılımcıların ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçlarına ilişkin bulgular

	Cinsiyet	N	Medyan (min-max)	Mann-Whitney U	p
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	Kadın	381	4,77 (3,31-5,00)	29822,5	0,056
	Erkek	174	4,69 (2,77-5,00)		
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	Kadın	381	4,63 (3,13-5,00)	27713	0,002
	Erkek	174	4,50 (2,75-5,00)		
Meslekten kaçınma	Kadın	381	2,17 (1,00-5,00)	29445,5	0,034
	Erkek	174	2,33 (1,00-5,00)		
Mesleği özümseme	Kadın	381	3,67 (1,33-5,00)	31829	0,449
	Erkek	174	3,67 (1,00-5,00)		

Cinsiyet değişkenine göre mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınma ve mesleği özümseme değişkenleri normal dağılmadığından Mann-Whitney U istatistiği kullanılmıştır. Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı değişkeni için $p=0,056$ ve $0,05$ den fazla olduğundan cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı arasında anlamlı farklılık yoktur. Takdir edilme ve mesleki mutluluk değişkeni için $p=0,002$ ve $0,05$ den az olduğundan cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek takdir edilme ve mesleki mutluluk arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılığa kadın katılımcıların takdir edilme ve mesleki mutluluğu neden olmuştur. Meslekten kaçınma değişkeni için $p=0,034$ ve $0,05$ den fazla olduğundan cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek meslekten kaçınma arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılığa erkek katılımcıların meslekten kaçınması neden olmuştur. Mesleği özümseme değişkeni için $p=0,449$ ve $0,05$ den fazla olduğundan cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek mesleği özümseme arasında anlamlı farklılık yoktur.

4.4.2. Öğrenim Düzeyine Göre Katılımcıların İlkokul Öğretmeni Motivasyon ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılımdan gelmediği gözlenmiştir. Bu nedenle ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarının öğrenim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine parametrik olmayan bir test türü olan ve ikiden fazla gruplu değişkenleri test etmek için kullanılan Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 12. Katılımcıların ilköğretmeni motivasyonu alt boyutlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulgular

		Öğrenim Düzeyi	n	Medyan (min-max)	Ki kare	p	İkili karşılaştırmalar
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	a.Ön Lisans	24	4,69 (4,15-5,00)	0,030	0,985		
	b.Lisans	460	4,69 (2,77-5,00)				
	c.Yüksek Lisans ve üstü	71	4,69 (3,23-5,00)				
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	a.Ön Lisans	24	4,75 (3,75-5,00)	1,718	0,424		
	b.Lisans	460	4,63 (3,00-5,00)				
	c.Yüksek Lisans ve üstü	71	4,50 (2,75-5,00)				
Meslekten kaçınma	a.Ön Lisans	24	2,17 (1,00-3,33)	5,221	0,073		
	b.Lisans	460	2,33 (1,00-5,00)				
	c.Yüksek Lisans ve üstü	71	2,67 (1,00-4,50)				
Mesleği özümseme	a.Ön Lisans	24	4,17 (3,00-5,00)	9,094	0,011	a-b p=0,069	
	b.Lisans	460	3,67 (1,00-5,00)			a-c p=0,003	
	c.Yüksek Lisans ve üstü	71	3,33 (1,00-5,00)			b-c p=0,027	

Öğrenim düzeyi değişkenine göre mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınma ve mesleği özümseme değişkenleri normal dağılmadığından Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı değişkeni için $p=0,985$ ve $0,05$ den fazla olduğundan öğrenim düzeyi değişkenine göre mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı arasında anlamlı farklılık yoktur. Takdir edilme ve mesleki mutluluk değişkeni için $p=0,424$ ve $0,05$ den fazla olduğundan öğrenim düzeyi değişkenine göre takdir edilme ve mesleki mutluluk arasında anlamlı farklılık yoktur. Meslekten kaçınma değişkeni için $p=0,073$ ve $0,05$ den fazla olduğundan öğrenim düzeyi değişkenine göre meslekten kaçınma arasında anlamlı farklılık yoktur. Mesleği özümseme değişkeni için $p=0,011$ ve $0,05$ den az olduğundan öğrenim düzeyi değişkenine göre mesleği özümseme arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılığa öğrenim düzeyi yüksek lisans ve üstü olan katılımcıların mesleği özümseme boyutu neden olmuştur.

4.4.3. Hizmet Süresine Göre Katılımcıların İlkokul Öğretmeni Motivasyon ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılımdan gelmediği gözlenmiştir. Bu nedenle ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarının hizmet süresine göre farklılık gösterip göstermediğine parametrik olmayan bir test türü olan ve ikiden fazla gruplu değişkenleri test etmek için kullanılan Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 13. Katılımcıların ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarının hizmet süresi değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulgular

	Hizmet Süresi	n	Medyan	Ki kare	p	İkili
			(min-max)			Karşılaştırmalar
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	a.0-5 yıl	169	4,69 (2,77-5,00)	1,968	0,742	
	b.6-10 yıl	76	4,69 (3,54-5,00)			
	c.11-15 yıl	109	4,69 (3,31-5,00)			
	d. 16-20 yıl	45	4,69 (3,23-5,00)			
	e.21 yıl ve üzeri	156	4,77 (3,54-5,00)			
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	a. 0-5 yıl	169	4,63, (3,13-5,00)	7,184	0,127	
	b. 6-10 yıl	76	4,63 (3,50-5,00)			
	c. 11-15 yıl	109	4,63 (2,75-5,00)			
	d. 16-20 yıl	45	4,50 (3,13-5,00)			
	e. 21 yıl ve üzeri	156	4,63 (3,25-5,00)			
Meslekten kaçınma	a.0-5 yıl	169	2,33 (1,00-5,00)	8,631	0,071	
	b.6-10 yıl	76	2,50 (1,00-5,00)			
	c.11-15 yıl	109	2,50 (1,00-5,00)			
	d. 16-20 yıl	45	2,33 (1,17-5,00)			
	e.21 yıl ve üzeri	156	2,17 (1,00-5,00)			
Mesleği özümseme	a. 0-5 yıl	169	4,00 (1,67-5,00)	19,541	0,001	a-b p=0,290 b-d p=0,180
	b. 6-10 yıl	76	3,67 (1,00-5,00)			a-c p=0,004 b-e p=0,129
	c. 11-15 yıl	109	3,33 (1,00-5,00)			a-d p=0,012 c-d p=0,821
	d. 16-20 yıl	45	3,67 (1,00-5,00)			a-e p=0,394 c-e p<0,001
	e. 21 yıl ve üzeri	156	4,00 (1,00-5,00)			b-c p=0,274 d-e p=0,001

Hizmet süresi değişkenine göre mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınma ve mesleği özümseme değişkenleri normal dağılmadığından Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Mesleğe yönelik olumlu

tutum ve mesleki başarı değişkeni için $p=0,742$ ve $0,05$ den fazla olduğundan hizmet süresi değişkenine göre mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı arasında anlamlı farklılık yoktur. Takdir edilme ve mesleki mutluluk değişkeni için $p=0,127$ ve $0,05$ den fazla olduğundan hizmet süresi değişkenine göre takdir edilme ve mesleki mutluluk arasında anlamlı farklılık yoktur. Meslekten kaçınma değişkeni için $p=0,071$ ve $0,05$ den fazla olduğundan hizmet süresi değişkenine göre meslekten kaçınma arasında anlamlı farklılık yoktur. Mesleği özümseme değişkeni için $p=0,001$ ve $0,05$ den az olduğundan hizmet süresi değişkenine göre mesleği özümseme arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılığa 21 yıl ve üzeri çalışan katılımcıların mesleği özümseme boyutu neden olmuştur.

4.4.4. Okutulan Sınıfa Göre Katılımcıların İlkokul Öğretmeni Motivasyon ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılımdan gelmediği gözlenmiştir. Bu nedenle ilkokul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarının okutulan sınıfa göre farklılık gösterip göstermediğine parametrik olmayan bir test türü olan ve ikiden fazla gruplu değişkenleri test etmek için kullanılan Kruskall Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 14. Katılımcıların ilköğretmeni motivasyonu alt boyutlarının okutulan sınıf değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulgular

	Okutulan Sınıf	n	Medyan		Ki kare	p
			(min-max)			
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	a.1. sınıf	172	4,69 (3,23-5,00)		2,315	0,678
	b.2. Sınıf	160	4,77 (2,77-5,00)			
	c.3. Sınıf	103	4,69 (3,54-5,00)			
	d. 4. Sınıf	89	4,69 (3,15-5,00)			
	e.Birleştirilmiş Sınıf	31	4,62 (3,54-5,00)			
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	a. 1. Sınıf	172	4,63 (3,00-5,00)		1,937	0,747
	b. 2. Sınıf	160	4,63 (2,75-5,00)			
	c. 3. Sınıf	103	4,63 (3,25-5,00)			
	d. 4. Sınıf	89	4,63 (3,13-5,00)			
	e. Birleştirilmiş Sınıf	31	4,50 (3,00-5,00)			
Meslekten kaçınma	a.1. sınıf	172	2,33 (1,00-5,00)		1,104	0,894
	b.2. Sınıf	160	2,33 (1,00-5,00)			
	c.3. Sınıf	103	2,33 (1,00-5,00)			
	d. 4. Sınıf	89	2,17 (1,00-4,83)			
	e.Birleştirilmiş Sınıf	31	2,33 (1,00-4,67)			
Mesleği özümseme	a. 1. Sınıf	172	3,67 (1,00-5,00)		5,959	0,202
	b. 2. Sınıf	160	3,67 (1,00-5,00)			
	c. 3. Sınıf	103	4,00 (1,67-5,00)			
	d. 4. Sınıf	89	3,67 (1,67-5,00)			
	e. Birleştirilmiş Sınıf	31	3,67 (2,00-5,00)			

Okutulan sınıf değişkenine göre mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınma ve mesleği özümsemedeğişkenleri normal dağılmadığından Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı değişkeni için $p=0,678$ ve $0,05$ den fazla olduğundan okutulan sınıf değişkenine göre mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı arasında anlamlı farklılık yoktur. Takdir edilme ve mesleki mutluluk değişkeni için $p=0,747$ ve $0,05$ den fazla olduğundan okutulan sınıf değişkenine göre takdir edilme ve mesleki mutluluk arasında anlamlı farklılık yoktur. Meslekten kaçınma değişkeni için $p=0,894$ ve $0,05$ den fazla olduğundan okutulan sınıf değişkenine göre meslekten kaçınma arasında anlamlı farklılık yoktur. Mesleği özümseme değişkeni için $p=0,202$ ve $0,05$ den fazla olduğundan okutulan sınıf değişkenine göre mesleği özümseme arasında anlamlı farklılık yoktur.

4.4.5. Okulun Konumuna Göre Katılımcıların İlkokul Öğretmeni Motivasyon ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılımdan gelmediği gözlenmiştir. Bu nedenle ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarının okulun konumuna göre farklılık gösterip göstermediğine parametrik olmayan bir test türü olan ve ikiden fazla gruplu değişkenleri test etmek için kullanılan Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 15. Katılımcıların ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarının okulun konumu değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçlarına ilişkin bulgular

	Okulun Konumu	N	Medyan (min-max)	Ki kare	p
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	a. İl Merkezi	219	4,69 (3,23-5,00)	2,956	0,398
	b. İlçe Merkezi	216	4,69 (3,31-5,00)		
	c. Kasaba	17	4,54 (2,77-5,00)		
	d. Köy	103	4,69 (3,15-5,00)		
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	a. İl Merkezi	219	4,63 (2,75-5,00)	3,801	0,284
	b. İlçe Merkezi	216	4,63 (3,00-5,00)		
	c. Kasaba	17	4,38 (3,50-4,88)		
	d. Köy	103	4,50 (3,00-5,00)		
Meslekten kaçınma	a. İl Merkezi	219	2,17 (1,00-5,00)	3,274	0,351
	b. İlçe Merkezi	216	2,33 (1,00-5,00)		
	c. Kasaba	17	2,50 (1,00-5,00)		
	d. Köy	103	2,33 (1,00-4,33)		
Mesleği özümseme	a. İl Merkezi	219	3,67 (1,00-5,00)	1,524	0,677
	b. İlçe Merkezi	216	3,67 (1,00-5,00)		
	c. Kasaba	17	3,33 (1,67-5,00)		
	d. Köy	103	3,67 (1,00-5,00)		

Okulun konumu değişkenine göre mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınma ve mesleği özümseme değişkenleri normal dağılmadığından Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı değişkeni için $p=0,398$ ve $0,05$ den fazla olduğundan okulun konumu değişkenine göre mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki

başarı arasında anlamlı farklılık yoktur. Takdir edilme ve mesleki mutluluk değişkeni için $p=0,284$ ve $0,05$ den fazla olduğundan okulun konumu değişkenine göre takdir edilme ve mesleki mutluluk arasında anlamlı farklılık yoktur. Meslekten kaçınma değişkeni için $p=0,351$ ve $0,05$ den fazla olduğundan okulun konumu değişkenine göre meslekten kaçınma arasında anlamlı farklılık yoktur. Mesleği özümseme değişkeni için $p=0,677$ ve $0,05$ den fazla olduğundan okulun konumu değişkenine göre mesleği özümseme arasında anlamlı farklılık yoktur.

4.4.6. Okulun Türüne Göre Katılımcıların İlkokul Öğretmeni Motivasyon ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılımdan gelmediği gözlenmiştir. Bu nedenle ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarının okulun türüne göre farklılık gösterip göstermediğine parametrik olmayan bir test türü olan ve iki gruplu değişkenleri test etmek için kullanılan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 16. Katılımcıların ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarının okulun türü değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçlarına ilişkin bulgular

	Okulun Türü	n	Medyan (min-max)	Mann-Whitney U	p
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	Özel Okul	58	4,77 (3,85-5,00)	12494	0,095
	Resmi Okul	497	4,69 (2,77-5,00)		
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	Özel Okul	58	4,69 (3,50-5,00)	11632	0,015
	Resmi Okul	497	4,63 (2,75-5,00)		
Meslekten kaçınma	Özel Okul	58	2,00 (1,00-5,00)	11989,5	0,036
	Resmi Okul	497	2,33 (1,00-5,00)		
Mesleği özümseme	Özel Okul	58	4,17 (2,00-5,00)	11303	0,007
	Resmi Okul	497	3,67 (1,00-5,00)		

Okulun türü değişkenine göre mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınma ve mesleği özümseme değişkenleri normal dağılmadığından Mann-Whitney U istatistiği kullanılmıştır. Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı değişkeni için $p=0,095$ ve $0,05$ den fazla olduğundan

okulun türü değişkenine göre mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı arasında anlamlı farklılık yoktur. Takdir edilme ve mesleki mutluluk değişkeni için $p=0,015$ ve $0,05$ den az olduğundan okulun türü değişkenine göre takdir edilme ve mesleki mutluluk arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılığa özel okulda çalışan katılımcıların takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu neden olmuştur. Meslekten kaçınma değişkeni için $p=0,036$ ve $0,05$ den az olduğundan okulun türü değişkenine göre meslekten kaçınma arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılığa resmi okulda çalışan katılımcıların meslekten kaçınma boyutu neden olmuştur. Mesleği özümseme değişkeni için $p=0,007$ ve $0,05$ den az olduğundan okulun türü değişkenine göre mesleği özümseme arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılığa özel okulda çalışan katılımcıların mesleği özümseme boyutu neden olmuştur.

4.5..Eğitim İnançları ile İlkokul Öğretmeni Motivasyonu Arasındaki İlişki

Eğitim inançları alt boyutları ile ilkökul öğretmeni motivasyon alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon katsayısına bakılmıştır.

Yaptığımız araştırma için normal dağılımdan gelmediği için hesaplanan Spearman Korelasyon katsayıları ile ilgili bulgular Tablo 20’de yer almaktadır. Tabloya göre $0,05$ düzeyinde anlamlı olan ilişkiler ** şeklinde gösterilmiştir.

Tablo 17. Araştırma değişkenlerinin birbiri arasındaki korelasyonu

	Daimicilik	Esasicilik	İlerlemecilik	Yeniden Kurmacılık	Varoluşçuluk	Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	Takdir edilme ve mesleki mutluluk	Meslekten kaçınma	Mesleği özümseme
Daimicilik	1	,224** ,000	,298** ,000	,353** ,000	,114** ,000	,261** ,000	,241** ,000	-,006 ,892	,183** ,000
Esasicilik		1	-,151** ,000	,061 ,151	-,169** ,000	-,036 ,403	-,101* ,018	,198** ,000	-,034 ,424
İlerlemecilik			1	,533** ,000	,503** ,000	,450** ,000	,383** ,000	-,031 ,460	,293** ,000
Yeniden Kurmacılık				1	,400** ,000	,419** ,000	,325** ,000	,051 ,234	,231** ,000
Varoluşçuluk					1	,430** ,000	,331** ,000	-,162** ,000	,174** ,000
Mesleğe yönelik olumlu						1	,758**	-,262**	,542**

tutum ve mesleki başarı	,000	,000	,000
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	1	-,394**	,672**
Meslekten kaçınma		1	-,334**
Mesleği özümseme			1

*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır (çift yönlü),

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (çift yönlü).

Yukarıda verilen korelasyon analizden elde edilen bulgular kapsamında eğitim inançları alt boyutları ile ilkokul öğretmeni motivasyon alt boyutları arasındaki korelasyona bakıldığında;

Eğitim inançları alt boyutlarından daimicilik ile eğitim inançları alt boyutlarından esasicilik boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,224$), ilerlemecilik boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,298$), yeniden kurmacılık boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,353$) ve varoluşçuluk boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,114$) olduğu saptanmıştır. Eğitim inançları alt boyutlarından esasicilik ile eğitim inançları alt boyutlarından ilerlemecilik boyutu arasında negatif yönlü bir ilişki ($r=-0,151$) ve varoluşçuluk boyutu arasında negatif yönlü bir ilişki ($r=-0,169$) olduğu saptanmıştır. Eğitim inançları alt boyutlarından esasicilik ile eğitim inançları alt boyutlarından yeniden kurmacılık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Eğitim inançları alt boyutlarından ilerlemecilik ile eğitim inançları alt boyutlarından yeniden kurmacılık boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,533$) ve varoluşçuluk boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,503$) olduğu saptanmıştır. Eğitim inançları alt boyutlarından yeniden kurmacılık ile eğitim inançları alt boyutlarından varoluşçuluk boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,400$) olduğu saptanmıştır.

Eğitim inançları alt boyutlarından daimicilik ile ilkokul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,261$), takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,241$) ve mesleği özümseme boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,183$) olduğu saptanmıştır. Eğitim inançları alt boyutlarından daimicilik ile ilkokul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından meslekten kaçınma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Eğitim inançları alt boyutlarından esasicilik ile ilkokul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu arasında negatif yönlü bir ilişki ($r=-0,101$) ve meslekten kaçınma boyutu arasında pozitif yönlü

bir ilişki ($r=0,198$) olduğu saptanmıştır. Eğitim inançları alt boyutlarından esasicilik ile ilkokul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, mesleği özümseme arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Eğitim inançları alt boyutlarından ilerlemecilik ile ilkokul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,450$), takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,383$) ve mesleği özümseme boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,293$) olduğu saptanmıştır. Eğitim inançları alt boyutlarından ilerlemecilik ile ilkokul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından meslekten kaçınma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Eğitim inançları alt boyutlarından yeniden kurmacılık ile ilkokul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,419$), takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,325$) ve mesleği özümseme boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,231$) olduğu saptanmıştır. Eğitim inançları alt boyutlarından yeniden kurmacılık ile ilkokul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından meslekten kaçınma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Eğitim inançları alt boyutlarından varoluşçuluk ile ilkokul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,430$), takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,331$), meslekten kaçınma boyutu arasında negatif yönlü bir ilişki ($r=-0,162$) ve mesleği özümseme boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,174$) olduğu saptanmıştır.

İlkokul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı ile ilkokul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,758$), meslekten kaçınma boyutu arasında negatif yönlü bir ilişki ($r=-0,262$) ve mesleği özümseme boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,542$) olduğu saptanmıştır. İlkokul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu ile ilkokul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından meslekten kaçınma boyutu arasında negatif yönlü bir ilişki ($r=-0,394$) ve mesleği özümseme boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki ($r=0,672$) olduğu saptanmıştır. İlkokul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından meslekten kaçınma ile ilkokul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından mesleği özümseme boyutu arasında negatif yönlü bir ilişki ($r=-0,334$) olduğu saptanmıştır.

4.6.1. Eğitim İnançları Alt Boyutlarının İlkokul Öğretmeni Motivasyonu Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Eğitim inançları alt boyutlarının ilkokul öğretmeni motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 18. Eğitim inançları alt boyutlarının ilkokul öğretmeni motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p
(Sabit)	1,877	0,218		8,600	0,000
Daimicilik	0,047	0,025	0,078	1,890	0,059
Esasicilik	0,045	0,016	0,113	2,842	0,005
İlerlemecilik	0,266	0,045	0,288	5,843	0,000
Yeniden kurmacılık	0,105	0,024	0,200	4,360	0,000
Varoluşçuluk	0,050	0,047	0,048	1,062	0,289

Bağımlı Değişken: İlkokul Öğretmeni Motivasyonu

R= 0,500 R²= 0,250 F= 36,509 p= 0,000

Tablo 20’ye bakıldığında eğitim inançları alt boyutlarının ilkokul öğretmeni motivasyonu üzerindeki etkisini gösteren regresyon analizinde kurulan modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir (F=36,509; p<0,001). Eğitim inançları alt boyutlarından esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık boyutlarının ilkokul öğretmeni motivasyonu üzerinde anlamlı etkisi bulunurken; daimicilik boyutunun (p=0,059, p>0,05) ve varoluşçuluk boyutunun (p=0,289, p>0,05) ilkokul öğretmeni motivasyonu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene olan etkisini gösteren regresyon katsayısı olan R değeri 0,500 bulunmuştur. Eğitim inançları alt boyutlarından esasicilik,

ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık boyutlarının ilkokul öğretmeni motivasyonu üzerindeki değişimini açıklayan R^2 değeri ise 0,250 olarak ölçülmüştür.

Tablo 20'de görüldüğü gibi modelin β katsayısı esasicilik boyutu için 0,113, ilerlemecilik boyutu için 0,288 ve yeniden kurmacılık boyutu için 0,200 olarak hesaplanmıştır. Boyutların β katsayıları değerlendirildiğinde esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık boyutlarının ilkokul öğretmeni motivasyonunu pozitif yönde etkilediği görülmektedir.



BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan bulgular yorumlanmış ve ilgili literatüre göre tartışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre önerilerde bulunulmuştur.

5.1.Tartışma ve Sonuçlar

5.1.1. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarına ilişkin sonuçlar

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin en fazla varoluşçuluk eğitim felsefesini benimsediği daha sonra sırasıyla ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik eğitim felsefelerini benimsediği belirlenmiştir.

Yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde,(Tunca, Alkın Şahin, & Oğuz, 2015; Yılmaz & Tosun, 2013; Altınkurt, Yılmaz, & Oğuz, 2012) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inançlarını sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik olarak belirlemişlerdir. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen sonuçlarla birebir benzerlik göstermektedir. (Kahramanoğlu & Özbakış, 2015;Aslan, 2017; Kozikoğlu & Erden, 2018; Alkın-Şahin, Tunca, & Ulubey, 2014; Akgün, 2015; Karadağ, Baloğlu, & Kaya, 2009) öğretmenlerin sırasıyla en çok varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimcilik, esasicilik, alt boyutlarını benimsediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla büyük oranda benzerlik göstermektedir. (Kanatlı & Schreglman, 2014) sınıf öğretmenlerinin en yüksek katılım gösterdiği boyutları sırasıyla ilerlemecilik, realizm, daimicilik, varoluşçuluk, idealizm olarak belirlemiştir. Bu sonuçlar bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermemektedir.

Alan yazında sınıf öğretmenleriyle yapılan eğitim inancı çalışmalarının hemen hepsinde sınıf öğretmenlerinin yenilikçi eğitim felsefelerini benimseme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Çağdaş eğitim felsefeleri öğrenciyi merkeze alarak sorgulayan, meraklı, araştırmacı, nitelikli bireylerin yetişmesine daha çok katkı sağlayacağından öğretmenlerin bu felsefeleri benimsemiş olmaları önemlidir.

5.1.2. Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre eğitim inançları ölçeğine ilişkin sonuçlar

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının demografik özellik değişkenlerine göre farklılaşma durumlarının sonuçları incelenecektir.

5.1.2.1. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar

Yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının cinsiyet faktörüne göre değişimine ilişkin analizi sonucunda daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak varoluşçuluk felsefesine göre kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı farklılık vardır. Kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler kıyaslandığında kadın öğretmenler varoluşçu eğitim felsefesini daha çok benimsemiştir.

Alan yazına baktığımızda (Oğuz, Yılmaz, Altinkurt, & Hatipoğlu, 2014; Yılmaz & Tosun, 2013; Akgün, 2015; Kozikoğlu & Erden, 2018; Aslan, 2017) yaptığı çalışmalarda kadınların varoluşçuluk eğitim inancının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. (Kumral, 2015) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada erkek öğretmen adaylarının öğretim sürecine yönelik daha çok geleneksel (pozitivist, modernist) bakarken kadın öğretmen adaylarının daha popüler (post pozitivist, yapılandırmacı) düşündükleri sonucuna varmıştır. Varoluşçuluk eğitim felsefesi de düşünce yönüyle geleneksel olmadığı için bu çalışmada bulunan sonuçla paralellik göstermektedir. (Kahramanoğlu & Özbakış, 2015; Alkın-Şahin, Tunca, & Ulubey, 2014; Beytekin & Kadı, 2015) yaptıkları çalışmada kadın katılımcıların katılım gösterdiği eğitim inançlarının sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik boyutlarında erkek sınıf öğretmenlerinden daha yüksek puanda olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermemektedir. Alan yazında sonuçları bu çalışmalarla farklı olan araştırmalar da mevcuttur. (Doğanay & Sarı, 2002; İzalan, 2017) araştırmalarında cinsiyet değişkeni açısından eğitim inançları incelendiğinde anlamlı bir farklılık taşımadığı görülmüştür.

Bu sonuçlara göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla yenilikçi eğitim felsefelerini daha çok benimsedikleri, erkek öğretmenlerin ise gelenekçi eğitim felsefelerini daha çok benimsediği ortaya çıkmıştır.

5.1.2.2.Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk felsefelerini benimseme durumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

(Karadağ, Baloğlu, & Kaya, 2009; Aslan, 2017; İzalan, 2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin eğitim felsefelerinin öğrenim düzeyi değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

(Doğanay & Sarı, 2002)araştırmasında mezun olunan okul türü açısından incelediğinde, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin algılarının daimicilik felsefesi dışında anlamlı farklılaşmadığı, (Geçici & Yapıcı, 2008) da yaptığı çalışmada öğrenim düzeyi değişkeninin daimicilik ve idealizm eğitim felsefeleri dışında anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermemektedir.

Öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin eğitim inançlarına etki etmediği öğretmenlerin öğrenim düzeylerinden bağımsız olarak eğitim inancına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.3. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının hizmet süresi değişkenine ilişkin sonuçlar

Sınıf öğretmenleriyle yapılan bu çalışmada öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefelerini benimseme durumları incelenmiştir. Esasicilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk felsefelerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak daimicilik ve ilerlemecilik felsefelerini benimsemiş öğretmenlerden hizmet süresi 16-20 yıl olanlarda anlamlı farklılık vardır.

(Aslan, 2017; Oğuz, Yılmaz, Altinkurt, & Hatipoğlu, 2014; Yılmaz & Tosun, 2013; Yapıcı, 2013; Kanatlı & Schreglman, 2014; Altinkurt, Yılmaz, & Oğuz, 2012) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmalar incelendiğinde hizmet süresi değişkenine göre daimicilik felsefesinde anlamlı farklılık olduğu yapılan bu çalışmayla benzerlik göstermiştir. Ancak ilerlemecilik felsefesiyle ilgili fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun nedeni çalışmalarda ele alınan eğitim felsefelerinin değişkenlik göstermesi olabilir. İlerlemecilik her araştırmada yer eden bir eğitim felsefesi olmamakla birlikte daimicilik araştırmaların hemen hepsinde mevcuttur. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

(Doğanay & Sarı, 2002) öğretmenlerin mesleki kıdem senesi açısından incelediğinde sadece idealizm ve realizmi ilk olarak tercih eden öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna varmıştır. (Yapıcı, 2013) araştırmasında hizmet süresi değişkenine göre daimicilik ve idealizm felsefelerinde anlamlı farklılık olmadığı ancak varoluşçuluk felsefesinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak hizmet süresi 16-20 yıl olan sınıf öğretmenleri daimicilik ve ilerlemecilik eğitim felsefelerini diğer hizmet sürelerinde çalışan öğretmenlere kıyasla daha fazla benimsemiştir.

5.1.2.4.Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının okutulan sınıf değişkenine ilişkin sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin okutulan sınıf değişkenine göre daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, ve varoluşçuluk eğitim felsefesi inançları incelendiği zaman daimicilik ve varoluşçuluk eğitim felsefelerinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Farklılığa birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin daimicilik boyutu neden olmuştur. Varoluşçuluk boyutundaki farklılığa ise 3. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin varoluşçuluk boyutu neden olmuştur.

(İzalan, 2017) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin felsefi görüşlerinin buna bağlı olarak eğitim inançlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığını saptamıştır. Alan yazında sınıf öğretmenlerinin okutulan sınıf değişkenine göre eğitim inançlarını inceleyen başka kaynağa rastlanmamıştır. Araştırmalar ilkökul, ortaokul veya ilkökul, ortaokul, lise öğretmenleri arasında yapılmıştır.

Birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin daimicilik alt boyutunu benimsemesi, öğretmenin farklı kademedeki öğrencilere aynı sınıf içerisinde eğitim vermeye çalışırken yaşadığı imkan kısıtlılıklarının sonucu olabilir. 3. Sınıf öğretmenlerinin varoluşçuluk alt boyutunu benimsemesi ise 3. Sınıf öğrencilerin öğretmenin birebir müdahalesi olmadan rehberlik ve yönlendirme ile ilerleme kaydedebilecek hazırbulunuşlukta olması ile alakalı olabilir. Bu durum öğretmenin eğitim öğretim sürecinde varoluşçu felsefeyi benimseyerek hareket etmesini sağlayabilir. Literatürde farklı çalışma sonuçlarına ulaşamadığı için başka çalışmalarla kıyas yapmak mümkün olmamıştır.

5.1.2.5. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının okulun konumu değişkenine ilişkin sonuçlar

Okulun konumu değişkenine göre daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk felsefesi inançları incelendiği zaman köyde çalışan öğretmenlerin, daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Tunca, Alkın Şahin, & Oğuz, (2015) öğretmenlerin eğitim inançları üzerine yaptıkları çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları okulun alt, orta ve üst sosyoekonomik seviyede olma durumuna göre öğretmenlerin eğitim inançlarını incelemiştir. Daimicilik ve yeniden kurmacılık boyutlarında anlamlı farklılık bulmuşlardır. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen sonuçların daimicilik alt boyutunda benzerlik göstermektedir.

Literatürde farklı çalışma sonuçlarına ulaşamadığı için başka çalışmalarla kıyas yapmak mümkün olmamıştır.

5.1.2.6. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının okulun türü değişkenine ilişkin sonuçlar

Araştırma sonucunda okulun türü değişkenine göre daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk alt boyutlarının öğretmen inançları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

(Yılmaz & Tosun, 2013) da öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada okulun türü değişkenine göre anlamlı farklılık bulamamıştır. Ancak çalışmada ilkokul, ortaokul ve lise düzeyi okullar ele alınmıştır.

Literatürde yapılan çalışmalarda okulun türü değişkeninin ele alınmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerin eğitim inançlarının çalıştığı kurumun resmi veya özel olmasından etkilenme durumuna yönelik sonuçlar sadece bu çalışmada mevcuttur. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının resmi veya özel okulda çalışma durumundan etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarına ilişkin sonuçlar

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu ve motivasyon alt boyutlarından en yüksek katılım gösterdiği boyutların sırasıyla mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, mesleği özümseme, meslekten kaçınma olarak belirlenmiştir.

Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde (Vatansever Bayraktar & Akın, 2019) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada katılımcıların sırasıyla mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, mesleği özümseme, meslekten kaçınma, (Demirkol, 2019) sınıf öğretmenlerinin motivasyon alt boyutlarında en yüksek katılım gösterdiği alt boyutları sırasıyla mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, mesleği özümseme, meslekten kaçınma, (Güloğlu Demir ve diğerleri, 2017) sınıf öğretmenlerinin motivasyon alt boyutlarından mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı ile takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutlarında tamamen katılıyorum, mesleği özümseme alt boyutunda kararsızım, meslekten kaçınma boyutunda katılmıyorum ortalama puanlarını aldığı, (Sarı ve diğerleri, 2018) öğretmenlerin ilkökul motivasyon ölçeğine göre puanlarının mesleğe yönelik olumlu tutum ve başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk için çok yüksek, mesleği özümseme için yüksek, meslekten kaçınma için orta derece puan aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca (Çevik & Köse, 2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İncelenen araştırmaların sonuçları yapılan araştırmayla paralellik göstermektedir. (Ertürk, Öğretmenlerin İş Motivasyonları, 2016) ise öğretmenlerin iş motivasyonu algılarının orta düzey olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin genel olarak motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri çalışma hayatlarını, kendi

işsel dünyalarını ve dolaylı olarak öğrencileri etkileyecektir. Bu nedenle motivasyon düzeyi yüksek, istekli öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yer alması önemlidir.

5.1.4.Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre ilkökul öğretmeni motivasyon ölçeğine ilişkin sonuçlar

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının demografik özellik değişkenlerine göre farklılaşma durumlarının sonuçları incelenmiştir.

5.1.4.1. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar

Cinsiyet değişkeni ele alınarak sınıf öğretmenlerinin motivasyon durumları belirlenirken mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınma ve mesleği özümseme boyutlarında incelendiğinde takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda kadın katılımcılar yönünden anlamlı farklılık bulunmuştur. Meslekten kaçınma boyutunda da erkek katılımcıların yönünden anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Mesleğe yönelik tutum ve başarı, mesleği özümseme boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

(Demirkol, 2019) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Meslekten kaçınma alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin lehinde anlamlı farklılık bulmuştur. Mesleği özümseme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. (Taş & Korkmaz , 2019) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada kadın ve erkek öğretmenler arasında mesleki saygınlık, ücret, ödül, mesleki gelişim ve yükselme faktörleri açısından anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. (Yavuz & Karadeniz, 2009) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada iş tatmini açısından öğretmenlerin ihtiyaçları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçları yapılan çalışmayla paralellik göstermektedir. (Güloğlu Demir ve diğerleri, 2017) ve (Vatansever Bayraktar & Akın, 2019) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkeninin mesleğe yönelik olumlu tutum ve başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınma, mesleği özümseme boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna varmışlardır.

Sonuç olarak kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyini etkileyen durumlar farklılık göstermektedir. Çünkü erkek ve kadınların beklentileri birbirinden farklıdır.

5.1.4.2. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin sonuçlar

Öğrenim düzeyi değişkenine göre mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınma ve mesleği özümseme boyutlarında incelendiğinde yalnızca mesleği özümseme boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık yüksek lisans ve üstü öğrenim düzeyine sahip katılımcılar yönünde belirlenmiştir.

(Ertürk, 2016) öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeylerinin, içsel motivasyon ve dışsal motivasyonlarına yönelik görüşleri ile iş motivasyonlarına ilişkin görüşlerini etkilemede anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. (Vatansever Bayraktar & Akın, 2019; Sarı ve diğerleri, 2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin motivasyonlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna varmışlardır. Bu çalışmadaki sonuçlar ile alan yazında yapılmış benzer çalışmaların sonuçları örtüşmemektedir. Ayrıca öğretmen motivasyonlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre sadece mesleği özümseme boyutunun yüksek lisans ve üzeri öğrenim düzeyine sahip katılımcılarda anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.4.3. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının hizmet süresi değişkenine ilişkin sonuçlar

Hizmet süresi değişkenine göre mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınma ve mesleği özümseme boyutlarından yalnızca mesleği özümseme boyutunun 21 yıl ve üzeri süredir meslekte olan katılımcılar kısmında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

(Güloğlu Demir ve diğerleri, 2017) sınıf çalışmada öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada genel motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin 20 yıl ve üzeri süredir görev yaptıkları sonucuna varmışlardır. (Sarı ve diğerleri, 2018) yaptıkları çalışmada Okul Yaşam Kalitesi ölçeğinin alt boyut sonuçlarına göre 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin

lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. (Demirkol, 2019) yaptığı çalışmada mesleği özümseme boyutunda katılımcıların lehine anlamlı farklılık saptamıştır. Yukarıda verilen çalışmaların sonuçları araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. (Vatansever Bayraktar & Akın, 2019) yaptıkları çalışmada hizmet süresi değişkenine göre mesleği özümseme boyutunda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın sonucu, yapılan araştırmanın sonucuyla benzer yön içermemektedir.

Literatürde bu çalışmanın sonucu ile daha önce yapılan çalışmaların bir kısmının sonucu paralellik göstermektedir. Hizmet süresi değişkenine göre 21 yıl ve üzeri süredir meslekte olan öğretmenlerin mesleği özümseme düzeylerinin farklılık gösterdiği bilinmektedir.

5.1.4.4. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının okutulan sınıf değişkenine ilişkin sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları okutulan sınıf değişkenine göre mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınma ve mesleği özümseme boyutlarında incelendiğinde herhangi bir boyutta anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

(Vatansever Bayraktar & Akın, 2019) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada okutulan sınıf değişkenine göre mesleği özümseme, meslekten kaçınma, takdir edilme ve mesleki mutluluk, mesleğe yönelik olumlu tutum ve başarı boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç araştırmadan elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenleri dört sınıf düzeyinde de eğitim vermektedir. Okutulan sınıf düzeyi öğretmenin motivasyonunu etkilemede etkin değildir.

5.1.4.5. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının okulun konumu değişkenine ilişkin sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları okulun konumu değişkenine göre mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınma

ve mesleği özümseme boyutlarında incelendiğinde anlamlı farklılık saptanmamıştır. (Demirkol, 2019) da sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada okulun konumu değişkenine göre herhangi bir boyutta anlamlı farklılık saptamamıştır. İki çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulun bahçesi, sınıfların fiziki durumu, sınıftaki öğrenci sayısı, okuldaki materyaller gibi daha çok öğretim sürecini doğrudan etkileyecek faktörlerin uygunluğuna verirler. Çünkü bu özellikler öğretmenin ve öğrencinin eğitim öğretim performansını yüksek oranda etkileyecektir. Bu nedenle öğretmen motivasyonu okulun konumundan etkilenmeyecektir.

5.1.4.6.Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının okulun türü değişkenine ilişkin sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının okulun türü değişkenine göre mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınma ve mesleği özümseme boyutlarında anlamlı farklılık gösterme durumları incelenmiştir. Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunda anlamlı farklılık saptanmamıştır. Okulun türü değişkenine göre takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınma ve mesleği özümseme boyutlarında anlamlı farklılık saptanmıştır. Farklılığa takdir edilme boyutunda özel okulda çalışan katılımcılar, meslekten kaçınma boyutunda resmi okulda çalışan katılımcılar, mesleği özümseme boyutunda özel okulda çalışan katılımcılar neden olmuştur.

(Karaköse & Kocabaş, 2006) yaptıkları çalışmada özel okul öğretmenlerinin mesleki anlamda devlet okulu öğretmenlerinden daha stresli olduğu sonucuna varmıştır. (Ayaydın & Tok, 2015) yaptıkları çalışmada okulun türü değişkenine göre devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yönetici tutumları ve veli öğrenci boyutunda özel okulda çalışan öğretmenlere göre daha çok etkilediği sonucuna varmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının okulun türü değişkenine göre oluşturduğu farklılıklar incelendiğinde literatürde benzer sonuçlar gösteren çalışmalara rastlanılamamıştır.

5.1.5. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve motivasyonları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Eğitim inançları alt boyutlarından daimicilik ile ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu, takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu ve mesleği özümseme boyutu arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu saptanmıştır. Eğitim inançları alt boyutlarından daimicilik ile ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından meslekten kaçınma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Eğitim inançları alt boyutlarından esasicilik ile ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu arasında negatif yönlü bir ilişki ve meslekten kaçınma boyutu arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitim inançları alt boyutlarından esasicilik ile ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, mesleği özümseme arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Eğitim inançları alt boyutlarından ilerlemecilik ile ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ve mesleği özümseme boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Eğitim inançları alt boyutlarından ilerlemecilik ile ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından meslekten kaçınma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Eğitim inançları alt boyutlarından yeniden kurmacılık ile ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından meslekten kaçınma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Eğitim inançları alt boyutlarından varoluşçuluk ile ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu, takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu ve mesleği özümseme boyutu arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu saptanmıştır. Eğitim inançları alt boyutlarından yeniden kurmacılık ile ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından meslekten kaçınma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Eğitim inançları alt boyutlarından varoluşçuluk ile ilkökul öğretmeni motivasyonu alt boyutlarından mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu, takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu, meslekten kaçınma boyutu arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğu ve mesleği özümseme boyutu arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu sonucuna varılmıştır.

Eğitim inançları alt boyutlarından esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık boyutlarının ilkokul öğretmenini motivasyonu üzerinde anlamlı etkisi bulunmuştur. Buna bağlı olarak esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık boyutlarının ilkokul öğretmenini motivasyonunu pozitif yönde etkilediği görölmektedir. Daimicilik boyutunun ve varoluşçuluk boyutunun ilkokul öğretmenini motivasyonu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

İlkokul öğretmenini motivasyonu alt boyutlarından mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı ile meslekten kaçınma boyutlarının eğitim inançları üzerinde anlamlı etkisi bulunmuştur. Buna bağlı olarak mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı ile meslekten kaçınma boyutlarının eğitim inançlarını pozitif yönde etkilediği görölmektedir. Takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunun ve mesleği özümseme boyutunun eğitim inançları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Araştırmanın genel sonucuna bakıldığı zaman öğretmenlerin eğitim inançlarının ve motivasyon düzeylerinin bazı alt boyutlarda birbirini etkilediği belirlenmiştir. Eğitim inancı öğretmen düşüncesini ve öğretim şeklini, motivasyon da öğretmen performansını etkileyen belirleyici faktörlerdir.

5.2.Öneriler

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın gösterdiği sonuçlara yönelik gereken öneriler sunulmuştur. Gereken öneriler “Araştırma bulgularına yönelik öneriler” ve “Yapılacak yeni araştırmalara yönelik öneriler” başlıkları ile verilmiştir.

5.2.1.Araştırma bulgularına yönelik öneriler

- Çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile motivasyonları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın alanı farklı branşlar ve değişik ölçme araçları kullanılarak geliştirilebilir. Benzerlik ve farklılık durumları ortaya konulabilir.
- Öğretmenlerin eğitim inançları ile motivasyonlarını irdeleyen çalışmalar alan yazında yetersiz kalmaktadır. Bu sebeple eğitim inançları ve motivasyon kavramlarını birlikte ele alan çalışmalar yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.
- Çalışmada sınıf öğretmenlerinin çağdaş eğitim felsefelerini daha yüksek oranda benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun eğitim öğretim sürecine yansımaya düzeyi bilinmemektedir. Öğretmenlerin eğitim inançlarını öğretim sürecinde uygulama düzeyleriyle ilgili bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Dergi Makalesi(13)*. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Akgül, A., & Çevik, O. (2005). *İstatistiksel Analiz Teknikleri*. Ankara: Emek Ofset Ltd. Şti.
- Akgün, İ. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarında Eleştirel Düşünce Yönelimleri ile Eğitim İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akın, U., & Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin İşkoliklik ve Tükenmişlik Düzeylerinin İlişkisi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 309-327.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 1473-1492.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012, Haziran 01). İlköğretim Ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları. Eskişehir: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım Engin. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş-6. Baskı b.). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Argon, T., & Ertürk, R. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İçsel Motivasyonları ve Örgütsel Kimliğe Yönelik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 159-179.
- Arslantaş, İ. (2008). Eğitimin Felsefi Temelleri. A. Sağlam içinde, *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Maya Akademi.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon ve Performans Etkileşimine Kuramsal Bir Bakış. *Derleme Makalesi*. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi.

- Aslan, S. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1453-1468.
- Atmaca, F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Durumlarının İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya, Türkiye: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayan, S., Kocacık, F., & Karakuş, H. (2009). Lise Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyi ile Bunu Etkileyen Bireysel ve Kurumsal Etkenler: Sivas Merkez İlçe Örneği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 18-25.
- Ayaydın, M., & Tok, H. (2015). Motivasyonu Etkileyen Faktörlere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 187-200.
- Aydoğdu, A. (tarih yok). *Felsefe ve Eğitim*. Academia.
- Bender, M. (2005). John Dewey'in Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 13-19.
- Bernaus, M., Wilson, A., & Gardner, R. (2009, Haziran). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Makale*, 25-36.
- Beytekin, F., & Kadı, A. (2015). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ve Değerleri Üzerine Bir Çalışma. *International Conference for Academic Disciplines (Vienna)* (s. 327-341). *International Journal of Social Science*.
- Bolay, P. D. (1999). *Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü*. Akçağ Yayınları.
- Büyükses, L. (2010). Öğretmenin İş Ortamındaki Motivasyonunu Etkileyen Etmenler. *Yüksek Lisans Tezi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 465-484.

- Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınevi.
- Cevizci, A. (2005). *Paradigma Felsefe Sözlüğü (6. Baskı)*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Çelik, F. (2006). *Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler*. Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 996-1014.
- Çoban, A. (2004, 6 9 Temmuz). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerini Değerlendirme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Demirkol, M. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Düzeyleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 37-54.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2002). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi "Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri". *Makale*. Adana, Türkiye: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Duman, B. Y. (2008). Öğrencilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleriyle Kullandıkları Öğrenme Strateji ve Öğrenme Stilllerinin Karşılaştırılması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 203-224.
- Emiroğlu, O. (2017, Haziran). Öğretmen Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri. *Doktora Tezi*. Lefkoşa: KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 01-15.

- Ertürk, R., & Aydın, B. (2017, Kasım 20). Öğretmenlerin İş Motivasyonlarını Artıran ve Olumsuz Etkileyen Durumların İncelenmesi. *Sözlü Bildiri(58)*, 582-603. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation Self-determination theory analysis. *Journal of Educational*, 256-275.
- Foulquie, P. (1991). *Varoluşçuluk* (20 b.). (Y. Şahan, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Geçici, S., & Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesiyle İlgili Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 57-64.
- Güloğlu Demir, C., Demir, E., & Bolat Yavuz. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 73-87.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Teacher Education & Development | Review Article*, 1-18.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T., & Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about The Science Classroom Learning Environment: Perspectives From Teachers, Administrators, Parents, Community Members, and Students. *School Science and Mathematics*, 366-367.
- Hermans, R., Tondeur, J., Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers&Education*, 1499-1509.
- İzalan, Z. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları İle Eğitim Programına İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Kahramanoğlu, R., & Özbakış, G. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının ve Epistemolojik İnançlarının Belirlenmesi ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi . *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8-27.

- Kanatlı, F., & Schreglman, S. (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 128-138.
- Kantarıcı, Z. (2013). Sokrates ve Eğitim Felsefesi. *Mavi Atlas GSÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 78-90.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., & Kaya, S. (2009, 12). Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Ampirik Bir Çalışma. 182-200.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel Ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3-14.
- Kaya, F., Yıldız, B., & Yıldız, H. (2013, Kasım-Aralık). Herzberg'in Çift Faktör Kuramı Açısından İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *E-Dergi Makalesi*. Kırgızistan: Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi.
- Kerman, E. (2007). İş Motivasyonu ve Sonuçları: Bir Uygulama. *Dönem Projesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Khonamri, F., & Salimi, M. (2010). The Interplay Between Efl High School Teachers' Beliefs And Their Instructional Practices Regarding Reading Strategies. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 96-107.
- Kozikoğlu, İ., & Erden, R. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi İnançları ile Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 1566-1582.
- Kulpcu, O. (2008, Haziran). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticileri Motive Etmede Kullanılabilecek Motivasyon Araçları Üzerine Bir İnceleme (Gaziantep İli Örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kumral, O. (2015). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), 59-68.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2 b.). New York: Harper & Row, Publishers, Inc.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. Temmuz 30, 2022 tarihinde <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027870190403> adresinden alındı
- Oğuz, A., Yılmaz, K., Altinkurt, Y., & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 37-78.
- Oizerman, T. I. (1988). *Felsefe Tarihinin Sorunları*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Okut, L. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançlarına Göre Etkili Öğretmenlik Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri. *Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öcal, Ö. (2011, Eylül). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Tatmini Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi "İstanbul İli Maltepe Örneği". *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Maltepe üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdaşlı , K., & Akman, H. (2012). İçsel ve Dışsal Motivasyonda Cinsiyet ve Örgütsel Motivasyon Farklılaşması. *Dergi Makalesi(4)*. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Con. *Review of Educational Research*, 307-332.
- Reboul, O. (1991). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Sarı, M., Canoğulları, E., & Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 387-409.
- Solak, A. (2006). Felsefe ve Eğitim. Ankara: Hegem Yayınları.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, P. M., Akgemci, D. T., & Çelik, D. A. (2007, Eylül). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. docplayer.doc.biz: <https://docplayer.biz.tr/33396531-Davranis-bilimlerine-giris-ve-orgutlerde-davranis-yenilenmis-5-baski-prof-dr-m-serif-simsek-doc-dr-tahir-akgemci-doc-dr.html> adresinden alındı
- Taş, S., & Korkmaz, İ. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler (Konya İli Örneği). *Sportive*, 12-24.
- Tozlu, N. (2006). Felsefe ve Eğitim. A. Solak içinde, *Felsefe ve Eğitim*. Ankara: Hegem Yayınları.
- Tunca, N., Alkın Şahin, S., & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Mesleki Değerleri Arasındaki İlişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11-47.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin Kendi Eğitim Felsefelerini İnşa Etmeleri Üzerine. *KazımKarabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 223-242.
- Vatanserver Bayraktar, H., & Akın, E. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 37-63.
- Yalçın, H., & Korkmaz, M. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Durumu. *Dergi Makalesi*, 6(26). Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefeleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 1431-1452.

- Yavuz, C., & Karadeniz, C. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunun İş Tatmini Üzerine Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 508-519.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 33-46.
- Yıldırım, S. (2009, Mayıs). İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Sınıf Öğretmenlerini Güdüleme Davranışları ve Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri (Konya İli Örneği). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, K., & Tosun, F. (2013). Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yılmaz, M., & Aslan, Ö. (2013). Öğretmen Motivasyonunun Artırılmasında “ÖNKAS” Ödül Sistemi. *Dergi Makalesi(Özel Sayı)*, 286-306. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.

EKLER

EĞİTİM İNANÇLARI ÖLÇEĞİ (EİÖ)					
<p>Açıklama: Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuza yansıtma derecesini karşınızdaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi (maddeyi) cevaplarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmasına özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemlerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir.</p>					
<p><i>Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz;</i></p>					<p>1. Kesinlikle Katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Orta Derecede Katılıyorum 4. Katılıyorum 5. Kesinlikle Katılıyorum</p>
	1	2	3	4	5
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Daimicilik : 1-8
 Esasicilik : 9-13
 İlerlemecilik : 14-26
 Yeniden kurmacılık: 27-33
 Varoluşçuluk :34-40

Yılmaz, K., Altınkurt, Y. & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.

	İLKOKUL ÖĞRETMENİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi vardır.	1	2	3	4	5
2	Meslektaşlarımla birlikte ilköğretmeni olduğum düşünürler.	1	2	3	4	5
3	Öğretmeyi seviyorum.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerime bir şeyler öğretmek kendime olansaygıyı artırıyor.	1	2	3	4	5
5	Öğrencilerimle ilköğrenimlere sürece beraber olmak benim utlu ediyor.	1	2	3	4	5
7	Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin hayatı anlamalarında önemli bir yer sahip olduğum düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8	Mesleğimle ilgili çalışmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
9	Mesleğini yapan bir öğretmen olduğum düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10	Öğrencilerime bir şeyler öğretmek kişisel gelişimime katkı sağlıyor.	1	2	3	4	5
13	Bu mesleği yapıyor olmaktan dolayı mutluym.	1	2	3	4	5
15	Program dışı etkinlikler yapmaktan keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
16	Çocukları seviyorum.	1	2	3	4	5
17	İlköğretmenliğin toplumda saygı uyandıran bir meslek olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
18	Mesleğimle ilgili gelişmeler takip ediyorum.	1	2	3	4	5
19	Mesleğimle ilgili amaçlar belirliyor ve bunları gerçekleştiriyorum.	1	2	3	4	5
21	Dersler dışında öğrencilerle katkısız yaşamak için zaman harcamıyorum.	1	2	3	4	5
23	Okul yönetimi, eğitimle ilgili fikirlerime destek veriyor.	1	2	3	4	5
26	İlköğretmenliği yaşam kalitemi artırıyor.	1	2	3	4	5
27	Serbest zamanlarımın bir kısmını mesleğimle ilgili yayınları okuyarak geçiriyorum.	1	2	3	4	5
29	Meslektaşlarımla çalışmalarımı saygı duyuyorlar.	1	2	3	4	5
30	İlköğretmenliğini yapıyor öğrencilerinize olan sevgisini hissettirmesidir.	1	2	3	4	5
31	Meslek seçmek için yeni bir fırsatı olsaydı, ilköğretmenliğini seçmezdim.	1	2	3	4	5
33	Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin performansları üzerinde olumlu bir etkisi vardır.	1	2	3	4	5
34	Velilerimin bir ilköğretmeni olduğum düşünükleri kanaatindeyim.	1	2	3	4	5
35	İlköğretmenliğinin negatif yanları, pozitif yanlarından ağır basar.	1	2	3	4	5
36	İlköğretmenliğinin yeteneklerimden iyşekilde sergileyebileceğim bir meslek olduğum düşünüyorum.	1	2	3	4	5
37	Öğrencilerimin bir öğretmen olduğum ifade ederler.	1	2	3	4	5
38	Kendimenden bu mesleğe seçtiğimi soruyorum, ama bir cevap bulamıyorum.	1	2	3	4	5
39	İlköğretmeni olduğum için çevrem tarafından takdir ediliyor.	1	2	3	4	5
40	İlköğretmenliğine eğlenceli bir meslek olduğum düşünmüyorum.	1	2	3	4	5