

The Relationship between Class Teachers' Levels of Belief in Education and Profesional Motivation Factors¹

Assist. Prof. Dr. Müyesser Ceylan

Anadolu University- Türkiye
ORCID: 0000-0001-7830-2584
mceylan@anadolu.edu.tr

Erol Güneş (Öğretmen-YL)

Ministry of National Education- Türkiye
ORCID: 0000-0002-1664-3655
erolgunes81@hotmail.com

Abstract

Teachers, who meet social and individual needs with the service they produce, are guides and companions in helping people gain skills and abilities that will give meaning and value to people's lives. Primary school teachers are also important due to a lot of time and effort they spend. It is thought to be important for primary school teachers to believe that the service they produce will achieve success in line with the predetermined goals. It is also thought that the teachers' beliefs should be motivated. The Quantitative method and the correlational survey model were used in the study. The population of the study is 963 primary school teachers. The data were collected through the Teachers' Levels of Belief in Education Scale and the Teacher Professional Motivation Scale. The data collection process was carried out in the 2021-2022 academic year. The number of primary school teachers participating in the study is 310. It was observed in the study that primary school teachers' levels of belief in education and levels of professional motivation factors were moderate. It was concluded that the levels of belief in education did not show a significant difference according to the variables of gender, age and professional seniority. It was observed that the factor of professional development and respectability, which is one of the professional motivation factors, is in favor of women in terms of gender variable, but there is no significant difference in physical facilities, in-school factors and out-of-school factors, as in the age variable. In terms of professional seniority variable, findings were obtained in favor of teachers with professional seniority of 1-5 years and 21 years and above. As a result of the study, it was concluded that the level of belief in education and the factor of professional development and respectability, which are among the factors of professional motivation, were not significant predictors, whereas physical facilities, in-school factors and out-of-schools predicted the level of belief in education. It was concluded that out-of-school factors, which were predictive, made the highest contribution compared to the other factors. Increasing the prestige of the teaching profession, reviewing the salary policies and building a strong school culture based on trust and strengthening organizational commitment will contribute to teachers' belief in education and their professional motivation.

Keywords: Education, Belief in education, Motivation factors, Class teacher



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 1, pp. 96-116

Research Article

Received: 2022-08-31
Accepted: 2023-01-26

Suggested Citation

Ceylan M. & Güneş E. (2023). The relationship between class teachers' levels of belief in education and vocational motivation factors, *E-International Journal of Educational Research*, 14(1), 96-116. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1169327>

Extended Abstract

¹ This study was produced from the second author's non-thesis graduate project under the supervision of the first author.

Problem: Many thinkers have suggested their ideas on education. Immanuel Kant; for example, emphasized the importance of the concept of education by saying “Man can only become man through education.” Similarly, Al-Farabi, one of the medieval Muslim thinkers, stated that the purpose of education was “to find happiness and to make the individual useful to the society.” Ghazi Mustafa Kemal Atatürk also emphasized the impact of the educational institutions and educational activities on social life in the context of efficiency and effectiveness by saying, “It is education that either lets a nation live as a free, independent, glorious, and great society or leaves it in slavery and misery.” Because of their relation (Toprakçı, 2017) and multi-faceted interaction with other social institutions, different definitions have been made for educational institutions as social institutions. When the definitions related to education are analyzed, it is seen that it is defined as enabling people to gain lifelong knowledge, skills, values and attitudes (Erden, 2011), as visible changes in the behavior of the individual (Şenel, 2018), as activities for raising and preparing young people by adults (Ergün, 2009), and as forming planned, deliberate and desired behavior in students (Erkiliç, 2012). According to Toprakçı (2012; 88), “education is the process which the child’s being made firstly an effective person, a qualified member of the society/nation and the world (or the universe) in which he/she lives.” In line with these definitions, it is seen that education takes place in a process, creates visible changes in behaviors, and contains the activities of training and forming behavior for society, the world and the individual herself. In order to carry out these prominent activities in a healthy way and to support their positive results, the only people who guide students in this process and who ensure that they are trained in line with the determined goals based on science (Toprakçı, 2016) are teachers. Therefore, the fact that teachers are productive and effective is one of the most important factors that determine the quality of the education process.

Despite the debate about whether it professional or not (Toprakçı, 2009; Yengin-Sarpkaya & Altun, 2021), the teaching should have the competencies to meet the social, individual and institutional needs in the field of education in order to carry on the training and guiding activity, which is its main purpose, in an efficient and effective way. Teachers’ believing that these competencies are important and that they will be achieved in the context of educational activities can turn them into high-performing employees in terms of professional and educational aspects. Within this context, the concept of belief has the characteristics of a guide for individuals to exhibit their behaviors and it expresses the aims of the behaviors exhibited by them. The ancient thinker Epictetus expressed his opinions with his argument regarding human beliefs, “The greatness of the soul is not measured by its vastness, but by the certainty and truth of its beliefs”. According to Turkish Language Association [TDK] dictionary, the meaning of the concept of belief is ‘commitment to a thought; the thing, view, or teaching that is believed; a very strong, sincere, heartfelt commitment to an idea, believing it to be true with confidence (TDK, 2021). Every person living on earth has at least one belief about life (Sönmez, 2009). A person with belief becomes resistant to challenging situations s/he faces, gains determination to work, is beneficial to her/his environment, and can distinguish right from wrong; therefore, these qualities have enabled belief to find a place in human nature as a necessity (Aydın, 2009). For this reason, teachers can give high performance if they have a strong belief in achieving the goals of education for their professional success.

Teachers’ performances that they give in their working life are related to the factors that are the sources of motivation. Within this context, the quality and efficiency of schools are related to the situation of the teacher, who is the most influential element in education (Cüceloğlu, 2018). Teachers’ motivation sources in schools, where they continue their business life, can be intrinsic or extrinsic. Extrinsic motivation sources can be described both as rewards and punishments given to teachers and as social support and encouragement they receive from administrators, students and families (Yazıcı, 2009). While teachers’ financial expectations contribute to their extrinsic motivation, their indulging in their work and the success and promotion of their students contribute to their intrinsic motivation (Başaran & Dedeoğlu, 2013). Intrinsic motivations, on the other hand, have been defined as teachers’ aiming at their goals and taking actions accordingly for personal reasons in order to achieve valued goals (Tekkurşun Demir & Cicioğlu, 2018). High motivation makes it possible to show talents at full capacity, whereas low motivation can even lead to health problems. For these reasons, keeping the motivation of teachers at a high level by supporting the motivation sources both internally and externally will affect students’ education lives efficiently.

In times of global or social crises such as pandemics, wars, and economic crises, there may be times when teachers' modes of working change or their competencies are questioned as education workers. In such periods, teachers, like other employees in different sectors, need not only to believe in the benefits to be created by education for their professional and personal development but also to keep their performance at a high level, and they need motivation resources that will motivate them as well. Within this context, it is thought that teachers professionally need a high level of belief in power of action created by motivational factors and education in order to maintain their positions of professional efficiency, effectiveness and being open to change. For this purpose, the study sought to answer the following questions:

1. What are the primary school teachers' levels of belief in education?
2. Do the primary school teachers' levels of belief in education show a significant difference according to variables such as age, gender, and professional seniority?
3. What are the primary school teachers' levels of professional motivation factors?
4. Do the primary school teachers' levels of professional motivation factors show a significant difference according to variables such as age, gender, and professional seniority?
5. Is there a significant relationship between the primary school teachers' levels of belief in education and their professional motivation factors?

Method: The Quantitative method and the correlational survey model were used in the study. The population of the study is 963 primary school teachers. The number of primary school teachers participating in the study is 310. The participants of the study are limited to the primary school teachers working in the primary schools in the city center of Afyonkarahisar and its settlements in the Republic of Turkey in the 2021-2022 academic year. The participants consisted of male primary school teachers (48.7%) and female primary school teachers (51.3%). Within this context, 339 people were reached. After the extreme values were removed, the analyses were carried out with the answers given by a group of 310 participants. For the minimum sample, it was determined that 275 people were sufficient according to the simple random sampling in a population whose number of people is known (Üstün, 2021). Data were collected through the Teachers' Levels of Belief in Education Scale and the Teacher Professional Motivation Scale. Teachers' Levels of Belief in Education Scale was developed by Yıldırım, & Akın (2015). The professional Motivation scale was developed by Karabağ Köse, Taş., Karataş, & Küçükçene. (2020).

Findings: It was seen in the study that the primary school teachers' levels of belief in education and their levels of professional motivation factors were at a moderate level. It was concluded that their levels of belief in education did not show a significant difference according to the variables of gender, age and professional seniority. It was also observed that the factor of professional development and respectability, which is one of the professional motivation factors, is in favor of women in terms of gender variable, but there is no significant difference in physical facilities, in-school factors and out-of-school factors, as in the age variable. In terms of professional seniority variable, findings were obtained in favor of teachers with professional seniority of 1-5 years and 21 years and above. As a result of the study, it was concluded that the level of belief in education and the factor of professional development and respectability, which are among the factors of professional motivation, are not significant predictors, whereas physical facilities, in-school and out-of-school factors predicted the levels of belief in education. It was concluded that out-of-school factors, which are predictive, made the highest contribution compared to the other factors.

Suggestions: suggestions related to implementation

- Increasing the prestige of the teaching profession, reviewing the salary policies and building a strong school culture based on trust and strengthening organizational commitment will contribute to teachers' belief in education and their professional motivation.
- Postgraduate education can be encouraged in order to provide more participation opportunities for teachers who implement the education programs in the studies carried out for the purpose of determining the education policies and to increase their professional competencies on this subject.
- The schools' budgets can be supported by the state in order to provide equal opportunities for them.

- Changes can be made in school designs and curricula in order to ensure the students' multidirectional development and to encourage teachers to work on this subject.
- Protocols between schools and non-governmental organizations can be made in order not to break the bond between school and society and to increase the professional respectability of teachers. Therefore, teachers, who are workers of education, can be made more visible in the public sphere, and the value of teaching profession can serve to social awareness not only with words but also with practices as well. In the studies to be carried out for this purpose, the socialization dimension can be used in the context of reaching the goals in a way that will increase teachers' belief in education.
- According to the results of the study, the most negative result among the levels of professional motivation factors of primary school teachers was found in the dimension of out-of-school factors. For this reason, inspection activities can be organized in the field of education in order to reward teachers who come to the forefront with the quality of the service they produce both materially and spiritually; thus, teachers can be encouraged.
- It was concluded that the levels of professional motivation factors obtained in the study decreased in other groups, except for teachers with a professional seniority of 1-5 years. Within this context, teachers' opinions should be consulted to prevent their motivation from decreasing despite the increase in their professional experience and to increase their professional value perceptions. By this way, it is possible to include contemporary leadership style practices in the fields of sharing responsibility and school management. In addition, the teachers' financial opportunities can be increased.

Suggestions related to the study

- This study was conducted related to primary school teachers working in the primary schools in the city center of Afyonkarahisar and its settlements. The study can be used more broadly to determine the relationship between belief in education and professional motivation factors by including different teaching branches and different settlements.
- In addition to the variables used in the study, a wider relationship network can be created by testing the relationship with other variables such as having children, educational status, marital status, service area and similar variables as well.
- By changing the research method, more in-depth findings and results can be obtained through the mixed method and multi-faceted comparisons can be made.

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeyleri İle Mesleki Motivasyon Faktörleri Arasındaki İlişki ²

Dr. Öğr. Üyesi Müyesser Ceylan
Anadolu Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0001-7830-2584
mceylan@anadolu.edu.tr

Erol Güneş (Öğretmen-YL)
Millî Eğitim Bakanlığı- Türkiye
ORCID: 0000-0002-1664-3655
erolgunes81@hotmail.com

Özet

Öğretmenler, ürettikleri hizmetle toplumsal ve bireysel ihtiyaçları karşılamanın yanında kişilerin hayatlarına anlam ve değer katacak yetenek ve becerileri kazandırmada rehber ve yoldaş olan insanlardır. Sınıf öğretmenleri de harcadıkları zaman ve emeğin fazlalığı sebebiyle önemlidirler. Sınıf öğretmenlerinin ürettikleri hizmetin önceden belirlenen hedefler doğrultusunda başarıya ulaşacağına inanmaları ve bu inançlarının motive edilmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Araştırmada nicel yöntem ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 963 sınıf öğretmenidir. Veriler, Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin toplanma süreci 2021-2022 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sınıf öğretmeni sayısı 310'dur. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ve mesleki motivasyon faktörleri düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitime inanma düzeylerinin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki motivasyon faktörlerinden mesleki gelişim ve saygınlık faktörünün cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine olduğu ancak fiziki imkanlar ile okul içi ve okul dışı faktörlerde yaş değişkeninde olduğu gibi anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Mesleki kıdem değişkeni açısından 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonucunda eğitime inanma düzeyi ile mesleki motivasyon faktörlerinden mesleki gelişim ve saygınlık faktörünün anlamlı bir yordayıcı olmadığı fiziksel imkanlar, okul içi ve okul dışı faktörlerin eğitime inanma düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı durumunda olan okul dışı faktörlerin ise diğer faktörlere göre en yüksek katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik meseleğinin saygınlığının artırılması, ücret politikalarının gözden geçirilmesi ve güvene dayalı, örgütsel bağlılığı güçlendirecek güçlü okul kültürünün inşaa edilmesi öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini ve mesleki motivasyonlarına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitime inanma, Motivasyon faktörleri, Sınıf öğretmeni



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 1, ss. 96-116

Makale Türü

100

Gönderim: 2022-08-31
Kabul: 2023-01-26

Önerilen Atıf

Ceylan M. & Güneş E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörleri arasındaki ilişki, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 96-116. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1169327>

² Bu çalışma, birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazarın tezsiz yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Eğitim üzerine pek çok düşünür değerlendirmelerde bulunmuştur. Immanuel Kant, “İnsan ancak eğitimle insan olur” sözüyle eğitim kavramının önemini vurgulamış, Orta Çağ düşünürü Farabi, eğitimin amacını “Mutluluğu bulmak ve bireyi topluma yararlı hale getirmek.” olarak nitelemiştir. Gazi Mustafa Kemal Atatürk de “Eğitimdir ki bir milleti; ya hür, bağımsız, şanlı, yüksek bir topluluk olarak yaşatır; ya da esaret ve sefaletle terk eder.” sözleriyle eğitim kurumunun ve eğitsel faaliyetlerin toplumsal yaşama olan etkisini verimlilik ve etkililik bağlamında vurgulamıştır. Eğitim kavramı eğitim kurumlarının etkililiği ve verimliliği ile anlam kazanmaktadır. Toplumsal bir kurum olarak eğitim kurumunun diğer toplumsal kurumlarla olan ilişkisi (Toprakçı, 2017) ve çok yönlü etkileşimi sebebiyle farklı tanımları yapılmıştır. Eğitim ile ilgili tanımlara bakıldığında hayat boyu bilgi, beceri, değer, tutum kazandırma (Erden, 2011), bireyin davranışlarında gözle görülür değişiklikler (Şenel, 2018), gençlerin yetişkinler vasıtasıyla yetiştirilmeleri ve hazırlanmaları yönelik faaliyetler (Ergün, 2009), öğrencilerde planlı, kasıtlı ve istendik davranış oluşturulmasıdır (Erkiliç, 2012). Toprakçı'ya (2012; 88) göre “eğitim, çocuğun öncelikle içinde yaşadığı toplumun/ulusun ve dünyanın (veya evrenin) etkili bir insanı, nitelikli bir üyesi haline getirilmesi sürecidir.” Bu tanımlar doğrultusunda eğitimin bir süreç içerisinde gerçekleşmesi, gözle görülür davranış değişikliği oluşturma, toplum, dünya ve bireyin kendisi için yetiştirme ve davranış kazandırma etkinliklerinin öne çıktığı görülmektedir. Öne çıkan bu etkinliklerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ve olumlu sonuçlarının desteklenmesi için de bu süreçte öğrencilere rehberlik eden ve onları hedeflenen amaçlar doğrultusunda yetiştirilmelerini sağlayan yegâne kişiler, öğretmenlerdir. Öğretmenlerin verimli ve etkili olması da eğitim sürecinin kalitesini belirleyen en önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Meslek olup olmadığı ile ilgili tartışmalara rağmen (Toprakçı, 2009; Yengin-Sarpkaya & Altun, 2021) öğretmenlik, asıl amacı olan yetiştirme ve yönlendirme faaliyetini verimli ve etkili bir şekilde sürdürebilmek için eğitim alanında toplumsal, bireysel ve kurumsal ihtiyaçlara cevap verebilecek yeterliliklere sahip olmak zorundadır. Bu yeterliliklerin yürütülen eğitsel faaliyetler bağlamında başarıya ulaşacağına ve önemine inanmaları da öğretmenleri mesleki ve eğitsel açıdan yüksek performanslı çalışanlara dönüştürebilir. Bu bağlamda inanç kavramı, bireylerin davranışlarını sergilemesinde bir rehber niteliğinde olup sergilenen davranışların amaçlarını ifade etmektedir. Antik çağ düşünürü Epiktetos, insan inançlarıyla ilgili olarak “Ruhun büyüklüğü enginliğiyle değil, inançlarındaki kesinlik ve gerçeklikle ölçülür.” savıyla düşüncelerini ifade etmiştir. İnanç kavramının Türk Dil Kurumu [TDK] sözlüğüne göre kelime anlamı; bir düşünceye gönülden bağlı olma, inanılan şey, görüş, öğreti; bir düşünceye çok sağlam bir biçimde, içten, gönülden bağlı bulunma, güvenle doğru sayma, inanma olarak ifade edilmektedir (TDK, 2021). Yeryüzünde yaşayan her insan, yaşama dair en az bir tane inanca sahip bulunmaktadır (Sönmez, 2009). İnançlı insan, karşılaştığı zorlayıcı durumlara karşı dirençli olur, çalışma azmi kazanır, çevresine fayda sağlar, doğru ve yanlış ayırt edebilir; bu nitelikler de inancın bir gereksinim olarak insan doğasında yer bulmasını sağlamıştır (Aydın, 2009). Bu sebeple öğretmenler de mesleki başarı için eğitimin amaçlarına ulaşmada sağlam bir inanca sahip olması durumunda yüksek performans gösterebilir.

Öğretmenler, eğitim kurumunun sahip olduğu ve önceden belirlenen amaçlarının, öğretmenlerin bu amaçları bildiği varsayımı temelinde (Toprakçı vd., 2010), öğrencilere, topluma ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacağına inanmaları (İvgin & Demirtaş, 2022) durumunda, inançları doğrultusunda davranış sergilemeye ve çaba göstermeye çalışabilirler. Öğretmenlerin eğitime yönelik inançları, mesleki anlamda çalışma ortamlarındaki davranışlarının açıklanması ve yorumlanması amacıyla kullanılan bir faktördür (Yılmaz, Altinkurt & Çokluk, 2011). Eğitime olan inanmışlığın temelinde ise eğitimin bilimle belirlenen amaçlarına (Toprakçı, 2016) ulaşabilme ve bireylerde değişim yaratabilme kapasitesi göze çarpmaktadır. Bu sebeple toplumsal bir kurum olarak eğitim kurumunun toplumsal ve bireysel gelişimi sağlamanın yanı sıra istenilen davranışları pekiştirmek üzere ulaşmak istediği amaçlar uzak, genel ve özel amaçlar şeklinde sınıflandırılarak kanunlar vasıtasıyla standartlaştırılmışlardır (Özdemir, 2018). Öğretmenlerin eğitime ilişkin inanç durumları mesleki motivasyon düzeylerine göre de değişebilir.

Latince “movere” sözcüğünden gelen ve “hareket ettirme, hareketlendirme” anlamına gelen motivasyon kavramı hakkında çok çeşitli tanımlamalara rastlamak mümkündür. Kelime anlamı olarak motivasyon, isteklendirme, güdüleme anlamındadır (TDK, 2021). Motivasyon, bireylerin harekete geçiren ve hareketlerinin yönüne yol gösteren çabalar (Eren, 2009). Motivasyon kavramı ayrıca güdüleme ile

eş anlamlı olup güdüleme ismi altında yapılan ilgili tüm tanımlarda bir hedefin ya da amacın olması, bu hedefe ya da amaca ulaşma noktasında isteğin olması ve bu istekle harekete geçme ya da davranışta bulunulması gibi temel noktalar göze çarpmaktadır (Ergun Özler, 2013). Bu tanımlardan hareketle motivasyon kavramının, öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını yerine getirmede ve çalışma hayatlarında karşılarına çıkan zorluklarla baş etmede önemli bir güç kaynağı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin çalışma hayatlarında gösterdikleri performansları, motivasyona kaynaklık eden faktörlerle ilgilidir. Bu bağlamda okulların kalite ve verimliliği, eğitimdeki en etkili öge konumundaki öğretmenin durumuyla ilgilidir (Cüceloğlu, 2018). Öğretmenlerin iş hayatlarını sürdürdükleri okullardaki motivasyon kaynakları, içsel veya dışsal olabilmektedir. Dışsal motivasyon kaynakları; öğretmenlere verilen ödül ve cezalar, yöneticiler, öğrenci ve ailelerden aldıkları sosyal destek ve cesaretlendirmeler olarak nitelendirilebilir (Yazıcı, 2009). Öğretmenlerin maddi beklentileri dış motivasyona, yaptığı işten keyif alması ve öğrencilerinin gösterdikleri başarı ve yükselmeleri de içsel motivasyona katkı sunmaktadır (Başaran & Dedeoğlu, 2013). İçsel motivasyonlar ise öğretmenlerin değer verilen amaçlara ulaşabilmek için şahsi sebeplerle yönelme ve harekete geçmesi olarak ifade edilmiştir (Tekkurşun Demir & Cicioğlu, 2018). Yüksek motivasyon, bireylerin yeteneklerini tam kapasitede göstermelerini sağlarken, düşük motivasyon ise sağlık sorunlarına bile yol açabilir. Bu sebeplerle motivasyon kaynaklarının içsel ve dışsal olmak üzere desteklenerek öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek seviyede tutulması, öğrencilerin eğitim hayatlarının verimli bir şekilde sürdürülebilmesini sağlayabilir.

İnsanlar, kendilerini denge durumunda tutabilmek için başarı elde etme, statü elde etme ve onaylanma gibi değişik motivasyon kaynaklarını kullanırlar (Ünlü, 2019). İnsan davranışlarının anlaşılmasında sadece fiziksel ihtiyaçların bilinmesinin yeterli olmadığını ve insanın sosyal bir varlık olması sebebiyle farklı gereksinimlerin yarattığı davranışları da açıklamak üzere motivasyon kuramları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda motivasyon kuramları, kapsam ve süreç kuramları olarak ikiye ayrılmaktadır. Süreç kuramları dışsal faktörleri, kapsam kuramları ise içsel faktörleri ön plan çıkarmaktadır. (Ulukan, 2018). Kapsam kuramları ihtiyaçlar hiyerarşisi, çift faktör, başarma ihtiyacı, ERG kuramı şeklindedir. Süreç kuramları ise eşitlik, davranış şartlandırma, amaç ve bekleyiş kuramları şeklindedir. Bu kuramlar doğrultusunda yapılacak bilimsel çalışma ve araştırmalar vasıtasıyla öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına yönelik sonuçlar doğrultusunda bu alanda geliştirmeler mümkün olabilir. Çizelge 1’de kapsam teorileri öğretmenlerin eğitime inanma durumları açısından ilişkilendirilmiş ve örneklenmiştir.

Çizelge 1. Kapsam teorilerinin özellikleri ile eğitime inanma durumlarının ilişkilendirilmesi

Kuram	Temel Özellik	Eğitime İnanma İlişkisi
Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	İhtiyaçlar, öncelikle fizyolojik ihtiyaçlar karşılanmak üzere fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlar olarak ikiye ayrılmakta ve bu ihtiyaçlar sırasıyla; fizyolojik, güvenlik, ait olma, sevgi ve kendini gerçekleştirme şeklindedir.	Öğretmenlerin eğitime inanma durumları Maslow’un saygınlık basamağındaki gereksinimleri karşılanarak artırılabilir
Herzberg’in Çift Yönlü Hijyen Faktörü	Motive edici faktörler: İşteki başarı hissi, takdir, işin kendisi, sorumluluk alma, ilerleme olanakları Hijyen faktörler: Şirket politikaları, yönetim anlayışı, yöneticinin davranışları, çalışma koşulları	Öğretmenlerin eğitime inanma durumları Herzberg’in hijyen faktörleri dikkate alınarak artırılabilir.
Alderfer’in ERG (VİG) teorisi	Varlık; • Var olma, hayatta kalma İlişki; • Aidiyet, sosyalleşme ve ilişki kurma, saygınlık Gelişim; • Gelişme, kişisel gelişimle kendini gerçekleştirme gereksinimi	Öğretmenlerin varlık, ilişki ve gelişim yönlerinin beslenmesi ile eğitime inanma durumları artırılabilir
McClelland’ın başarma ihtiyacı teorisi	Başarı gereksinimi; • Kazanma, yapılan işte başarı elde etme, kendini fark ettirebilme Yakın İlişki Kurma; • Çevre edinme, iletişim kurma ve sosyal ilişkilere sahip olma Güç sahibi olma; • Başka bireyleri etkileyebilme ve otorite kurabilmedir.	Öğretmenlerin eğitime inanma durumları McClelland’ın başarma ihtiyacı teorisinde yer alan başarı gereksinimi karşılanarak artırılması söz konusu olabilir.

(Şimşek, 2019; Keser, 2018; Karabatı, 2012’den uyarlanmıştır)

Çizelge 1 incelendiğinde kapsam teorileri öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanmasında ve dolayısıyla eğitime inanma durumlarının artırılmasında önemli katkılar sunmaktadır. Eğitim

yöneticilerinin ve okul yöneticilerinin motivasyon teorilerini dikkate alarak karar ve uygulamalara başvurmaları, öğretmenlerde mesleki adanmışlık ve eğitime inanma durumlarında önemli dönüşümleri beraberinde getirecektir. Çizelge 2'de süreç teorileri öğretmenlerin eğitime inanma durumları açısından ilişkilendirilmiş ve örneklendirilmiştir.

Çizelge 2. *Süreç teorilerinin özellikleri ile eğitime inanma durumlarının ilişkilendirilmesi*

Kuram	Temel Özellik	Eğitime İnanma İlişkisi
Weiner'in Yükleme Teorisi	İnsanlar yaşamlarında sergiledikleri ve karşılaştıkları davranışların neticeleri doğrultusunda başarılı olma veya başarısızlık durumuna göre bu davranışlara sebepler üretirler çünkü davranışların nihai hedefi amaçla ulaşma gayesidir.	Öğretmenlerin amaca ulaşma çabalarının desteklenmesi eğitime inanma durumlarının artmasına yol açabilir.
Adams'ın eşitlik teorisi	Bireylerin işlerinde verdikleri girdiler ve çıktılar arasında bir denge bulunmalı ve girdiler çalışan örgüte verdikleri, çıktılar ise örgütten aldıklarıdır.	Öğretmenlerin adil koşullarda çalışmalarını sağlamak, onları desteklemek, taktir etmek eğitime inanma durumlarına olumlu etkiler yaratabilecektir.
Vroom'un beklenti teorisi	Motivasyon için; • Beklenti • Araçsalılık • Valens	Beklenti Teorisi, bireylerin bilişsel durumlarına odaklanarak inançlarının davranışlarını yönlendirdiğini ve beklentiler yarattığını ifade etmektedir.
Locke'un amaç teorisi	Bireyler, kendilerine yönelik bilinçli isteklerinden kaynaklanan amaçlar belirlemekte ve bu amaçları gerçekleştirmek üzere çaba göstermektedirler	Öğretmenlerin çabalarının yöneticiler tarafından dikkate alınması, öğretmenlerde eğitime inanma durumlarında bir değişim yaratabilecektir.

(Avcı, 2020; Kayacan, 2020; Şimşek, 2019; Kılıç, 2016'dan uyarlanmıştır).

Çizelge 2 incelendiğinde çizelge 1'deki kapsam teorilerinde olduğu üzere, süreç teorileri de öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanmasında ve dolayısıyla eğitime inanma durumlarının artırılmasında önemli katkılar sunmaktadır. Eğitim yöneticilerinin ve okul yöneticilerinin motivasyon teorilerini dikkate alarak karar ve uygulamalara başvurmaları, öğretmenlerde mesleki adanmışlık ve eğitime inanma durumlarında önemli dönüşümleri beraberinde getirecektir.

103

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile ilgili olarak; eğitime inanma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi (Yıldırım & Akın, 2017), meslek lisesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme motivasyonları (Argon & Cicioğlu, 2017), öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bütünleşme ilişkisi (Gün, 2017), lise öğretmenlerinin işe yabancılaşmaları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki (Sular, 2020), öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişki (Kabakaş, 2019) ve (Nacar, 2019) tarafından öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Mesleki motivasyona ilişkin birçok araştırmaya rastlansa da (Demir ve Yıldız, (2020); Demir Sarier, (2020); Canöz, Ünlü ve Uzunkol, (2019); Çetindere, (2019); Uzunpınar, (2019); Kurtar, (2018); Sarı, Canoğulları ve yıldız, (2018); Çevik ve Köse, (2017); Sucu, (2016); Güleriyüz, (2017); İren, (2015); Alpanık, (2011)) eğitime inanma ile mesleki motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Pandemi, savaş, ekonomik kriz gibi küresel veya toplumsal buhran dönemlerinde, öğretmenlerin çalışma koşulları ve şekilleri değişebilmektedir. Böyle dönemlerde ise öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve performansları, eğitimin farklı paydaşları tarafından sorgulanabilmektedir. Farklı sektörlerdeki iş görenler gibi öğretmenlerin de performanslarını yüksek seviyede tutabilmelerinin yanı sıra mesleki ve kişisel gelişimleri için eğitimin yaratacağı faydalara inanmaya ve kendilerini harekete geçirecek motivasyon kaynaklarına ihtiyaç duyulabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki verimlilik, etkililik ve değişime açık olma pozisyonlarını koruyabilmeleri maksadıyla mesleki anlamda, motivasyon faktörlerinin yarattığı hareket gücüne ve eğitime inanmışlıklarının yüksek düzeyde olmasına ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmışlık düzeyleri nedir? Sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmışlık düzeyleri; cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Sınıf Öğretmenlerinin mesleki motivasyon faktör düzeyleri nedir? Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon faktör düzeyleri; cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmışlık düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel yöntem, pozitif bilim anlayışı ve realist felsefe temelinde elde edilen verilerin sayısallaştırılarak objektif ve genelleme yapılabilir sonuçlara ulaşmayı hedefler (Sönmez & Alacapınar, 2019). İlişkisel tarama modeli ise birden fazla değişken arasındaki ilişkiyi sayısal anlamda değerini ölçerek bu değişkenler arasındaki bağlantı durumunu karşılıklı ya da kısmi bağımlılık ile sonuçlara göre bağımsızlık boyutlarında ölçmeye yaramaktadır (Karasar, 2020).

Evren ve Örneklem

Yapılan araştırmanın katılımcıları, Türkiye Cumhuriyeti'nde Afyonkarahisar il merkezi ve il merkezine bağlı yerleşim yerlerinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında ilkökullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Katılımcılar erkek sınıf öğretmenleri (%48,7) ve kadın sınıf öğretmenlerinden (%51,3) oluşmuştur. Araştırma sadece gönüllü katılım gösteren sınıf öğretmenlerinden oluşmuş olup araştırmanın evreni 963 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. Bu kapsamda 339 kişiye ulaşılmıştır. Uç değerlerin çıkartılmasıyla 310 kişilik bir katılımcı grubunun verdiği cevaplarla analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sadece gönüllü katılım gösteren sınıf öğretmenlerinden oluşmuş olup araştırmanın evreni 963 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. Minimum örneklem için kişi sayısı bilinen bir evrende basit seçkisiz örnekleme yoluyla 275 kişinin yeterli olduğu tespit edilmiştir (Üstün, 2021). Bu sebeple katılımcı sayısının yeterli olduğu ve samimiyetle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Yapılan çalışmada çalışma verileri iki ölçek aracılığıyla toplanmış olup demografik veriler, ölçeklere eklenen bir form yardımıyla toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmışlık düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla Yıldırım ve Akın (2015) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)" kullanılmıştır. İlgili ölçek beşli Likert tipinde olup 25 maddeden oluşmakta ve dört farklı boyutu ölçmektedir. Bu boyutlar sırasıyla toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama şeklindedir. Araştırmacıların ölçeği geliştirme aşamasında yaptıkları güvenilirlik çalışmasında cronbach alpha iç tutarlık katsayıları toplumsallaştırma için 0,94, çok yönlü gelişim için 0,88, bireysel farklılıklar için 0,87 ve üst öğrenime hazırlama için 0,69 olarak tespit edilmiştir (Yıldırım & Akın, 2017). Yapılan çalışmada elde edilen veriler kullanılarak yapılan güvenilirlik analizinde ilgili ölçeğin geneli için $\alpha=.98$, toplumsallaştırma alt boyutunda $\alpha=.97$, bireysel farklılıklar alt boyutunda $\alpha=.93$, çok yönlü gelişim alt boyutunda $\alpha=.92$ ve üst öğrenime hazırlama alt boyutunda da $\alpha=.87$ alfa katsayıları elde edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen katsayılar ışığında ÖEİDÖ ölçeğinin geneli ve alt boyutlarının tamamında $0,80 \leq \alpha < 1,00$ arası değerler elde edilmesi sebebiyle yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon faktörleri düzeylerini ölçebilmek üzere de Karabağ Köse, Taş, Karataş ve Küçükçene (2020) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği (ÖMMÖ)" kullanılmıştır. İlgili ölçek beşli Likert tipinde olup 25 madde ve dört farklı motivasyon faktörünü ölçmektedir. Bu faktörler sırasıyla fiziki imkanlar, okul içi faktörler, okul dışı faktörler ve mesleki gelişim ile saygınlık şeklindedir. Araştırmacıların ölçeği geliştirme aşamasında yaptıkları güvenilirlik çalışmasında cronbach alpha iç tutarlık katsayıları fiziki imkanlar için 0,78, okul içi faktörler için 0,90, okul dışı faktörler için 0,81 ve mesleki gelişim ile saygınlık içinse 0,76 olarak tespit edilmiştir (Karabağ Köse ve diğerleri, 2020). Araştırmada elde edilen veriler kullanılarak yapılan güvenilirlik analizinde ilgili ölçeğin geneli için $\alpha=.93$, fiziki imkanlar alt boyutunda $\alpha=.85$, okul içi faktörler alt boyutunda $\alpha=.90$, okul dışı faktörler alt boyutunda $\alpha=.84$ ve mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutunda da $\alpha=.70$ alfa katsayıları elde edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen katsayılar ışığında ÖMMÖ ölçeğinin geneli ve alt boyutlarından mesleki gelişim

ve saygınlık alt boyutu dışında kalan boyutlarda $0,80 \leq \alpha < 1,00$ arası değerler elde edilmesi sebebiyle yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili ölçeğin mesleki gelişim ve saygınlık isimli alt boyutunda ise $0,60 \leq \alpha < 0,80$ arası bir değer elde edilmiş ve bu alt boyutunda oldukça güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan araştırmada kullanılan iki ölçekte de 25 madde ve 4 faktör bulunmaktadır. Toplanan verilerde kayıp veri bulunmamaktadır. Veriler üzerinde SPSS 26.0 istatistik analiz programı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma amaçlarından birinci ve üçüncü sorular için aritmetik ortalama ve standart sapmalar belirlenmiştir. Ölçeklerdeki verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini analiz edebilmek üzere çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirilmiştir. İlgili değerlerin -1 ile +1 arasında değerler almaları sebebiyle verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün & Karadeniz, 2017). Verilerin normal dağılım gösterdiği parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir. Eğitime inanma ile mesleki motivasyon faktör düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma amaçlarından ikinci ve dördüncü soruları için verilerin homojen dağılım gösterip göstermediğini anlayabilmek maksadıyla Levene's homojenlik testi yapılmıştır. Homojen dağılım gösteren verilerde parametrik testlerden t-test ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri ile tek yönlü varyans analizinde çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için Post Hoc/LSD testi yapılmıştır. Homojen dağılmayan veriler içinse parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U ile Kruskal Wallis-H testleri yapılmıştır. Araştırma amaçlarından beşinci soru için de hiyerarşik modelde çoklu regresyon testi yapılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırmanın bulguları alt amaçlar çerçevesinde ele alınmıştır.

1. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri:

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerine ilişkin bulgular Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Eğitime İnanma Boyutları	N	Min.	Maks.	X	ss.	Çarpıklık		Basıklık	
						Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Toplumsallaştırma	310	1,00	4,75	2,65	0,04	-0,08	0,14	-0,40	0,28
Bireysel Farklılıklar	310	1,00	4,80	2,37	0,05	0,13	0,14	-0,74	0,28
Çok Yönlü Gelişim	310	1,20	4,40	2,83	0,04	-0,29	0,14	-0,39	0,28
Üst Öğrenime Hazırlama	310	1,00	4,33	2,62	0,04	-0,18	0,14	-0,47	0,28
Genel	310	1,08	4,48	2,63	0,04	-0,05	0,14	-0,57	0,28

Çizelge 3'te görüldüğü üzere Eİ ölçeğinin geneli ve alt boyutları açısından sınıf öğretmenlerinin düzeyi ölçek geneli ($X=2,63$), toplumsallaştırma orta düzey ($X=2,65$), bireysel farklılıklar az düzey ($X=2,37$), çok yönlü gelişim orta düzey ($X=2,83$) ve son olarak üst öğrenime hazırlama alt boyutu da orta düzey ($X=2,62$) olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre Eİ düzeylerinin eğitimde fırsat eşitliğine yönelik olan bireysel farklılıklar alt boyutunda az düzey ve olumsuz yönde olmakla birlikte eğitime inanma düzeylerinin genel olarak kısmen olumlu ve orta düzeyde olduğu söylenebilir. ÖEİDÖ verilerinin tüm boyutlarında normal dağılım gösterip göstermediklerini analiz edebilmek üzere çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirilmiş ilgili değerlerin -1 ile +1 arasında değerler almaları sebebiyle verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017).

Yapılan araştırma ile ilgili olarak toplanan verilerin homojen dağılım gösterip göstermediklerine yönelik olarak da Levene's homojenlik testi yapılmış olup sonuçlar aşağıda Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4. Eğitime İnanma Levene's Homojenlik Sonuçları (ÖEİDÖ)

Eğitime İnanma Boyutları	Cinsiyet		Yaş		Mesleki Kıdem	
	F	p	F	p	F	p
Toplumsallaştırma	0,40	0,53	1,93	0,12	3,86	0,00
Bireysel Farklılıklar	0,14	0,71	0,49	0,69	1,21	0,31
Çok Yönlü Gelişim	1,18	0,28	0,97	0,41	1,35	0,25
Üst Öğrenime Hazırlama	0,00	0,98	1,56	0,20	6,32	0,00
Genel	0,20	0,65	1,22	0,30	3,32	0,01

Çizelge 4'te görüldüğü üzere cinsiyet ve yaş değişkeni açısından p değerlerinin .05' ten büyük olması sebebiyle ilgili verilerin homojen dağılım gösterdikleri bulunmuştur ($p > .05$). Mesleki kıdem değişkeni açısından ise bireysel farklılıklar ve çok yönlü gelişim boyutlarında verilerin homojen dağılım gösterdikleri ancak toplumsallaştırma, üst öğrenime hazırlama ve ölçek genelinde p değerinin .05'ten küçük çıkması sebebiyle homojen dağılım göstermediği bulunmuştur ($p > .05$). Elde edilen bulgular çerçevesinde homojen dağılım gösteren boyutlar için parametrik testlerden t- test ve ANOVA, homojen dağılım göstermeyen boyutlar içinse non parametrik testlerden Kruskal Wallis-H testi yapılmasına karar verilmiştir.

1.1. Cinsiyete Göre Farkları: Katılımcıların cinsiyete göre Eİ düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak bağımsız örneklem t-test yapılmıştır. Çizelge 5'te ilgili test sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 5. Eğitime İnanma t-Test Sonuçları (Cinsiyete Değişkeni)

Değişken	Grup	N	X	ss	t	sd	p
Cinsiyet.	Kadın	159	2,70	0,76	1,03	308	0,30
	Erkek	151	2,61	0,81			
B. Fark.	Kadın	159	2,35	0,85	-0,41	308	0,68
	Erkek	151	2,39	0,84			
Ç. Y.G.	Kadın	159	2,80	0,70	-0,61	308	0,54
	Erkek	151	2,85	0,75			
Ü. Ö. Haz.	Kadın	159	2,60	0,78	-0,26	308	0,80
	Erkek	151	2,63	0,80			
Genel	Kadın	159	2,64	0,72	0,28	308	0,78
	Erkek	151	2,61	0,76			

Çizelge 5'te görüldüğü üzere Eİ geneli ve alt boyutlarındaki düzeylerinde sınıf öğretmenlerinin cinsiyet açısından p değerlerinin .05'ten büyük olması sebebiyle anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

1.2. Yaş Değişkenine Göre Farkları: Katılımcıların yaşa göre Eİ düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak ANOVA tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Çizelge 6'da ilgili test sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 6. Eğitime İnanma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Dağılımı

Boyutlar	Yaşınız	N	X	ss	F	p
Eğitime İnanma Genel	1	26	2,67	0,90	0,35	0,79
	2	151	2,61	0,74		
	3	96	2,60	0,67		
	4	37	2,73	0,77		
Toplumsallaştırma	1	26	2,71	0,99	0,29	0,83
	2	151	2,63	0,79		
	3	96	2,63	0,70		
	4	37	2,75	0,84		
Bireysel Farklılıklar	1	26	2,46	0,95	0,39	0,76
	2	151	2,36	0,83		
	3	96	2,31	0,83		
	4	37	2,46	0,85		
Çok Yönlü Gelişim	1	26	2,81	0,82	0,27	0,85
	2	151	2,83	0,73		
	3	96	2,80	0,68		
	4	37	2,92	0,74		
Üst Öğrenime Hazırlama	1	26	2,63	0,96	1,19	0,32
	2	151	2,54	0,80		
	3	96	2,65	0,69		
	4	37	2,80	0,83		

21-30: 1

31-40: 2

41-50: 3

51 ve üstü: 4

Çizelge 6'da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin Eİ geneli ve alt boyutlarındaki düzeylerinde yaş değişkenine göre p değerlerinin .05'ten büyük çıkması sebebiyle anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ($p > .05$).

1.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farkları

Katılımcıların mesleki kıdem durumuna göre Eİ düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak homojen dağılım gösteren veriler için Çizelge 7’de ANOVA tek yönlü varyans analizi ve homojen dağılım göstermeyen veriler içinse Çizelge 8’de Kruskal Wallis-H testleri yapılmıştır. İlgili test sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Çizelge 7. Eİ ANOVA Sonuçları (Mesleki Kıdem Değişkeni)

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	X	ss	F	p
Bireysel Farklılıklar	1	13	2,29	1,02	0,36	0,84
	2	37	2,42	0,88		
	3	78	2,28	0,87		
	4	101	2,37	0,83		
	5	81	2,43	0,80		
Çok Yönlü Gelişim	1	13	2,63	0,91	0,82	0,51
	2	37	2,85	0,77		
	3	78	2,73	0,73		
	4	101	2,87	0,68		
	5	81	2,89	0,72		

1-5 yıl: 1 6-10 yıl: 2 11-15 yıl: 3 16-20 yıl: 4 21 yıl ve üzeri: 5

Çizelge 7’de de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin Eİ geneli ve alt boyutlarındaki düzeyleri, mesleki kıdem değişkeni açısından ANOVA testinde p değerlerinin .05’ten büyük olması sebebiyle anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Çizelge 8. Eİ Kruskal Wallis-H Sonuçları (Mesleki Kıdem)

Boyut	Kategori	N	S.O.	sd	X ²	p
Eİ Genel	1	13	143,23	2,41	4	0,66
	2	37	158,88			
	3	78	147,69			
	4	101	152,42			
	5	81	167,28			
Toplumsallaştırma	1	13	147,19	1,75	4	0,78
	2	37	152,66			
	3	78	152,89			
	4	101	150,72			
	5	81	166,60			
Üst Öğrenime Hazırlama	1	13	141,31	6,18	4	0,19
	2	37	155,96			
	3	78	145,34			
	4	101	148,73			
	5	81	175,80			

1-5 yıl:1 6-10 yıl:2 11-15 yıl:3 16-20 yıl:4 21 yıl ve üzeri:5

Çizelge 8’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin Eİ geneli ve alt boyutlarındaki düzeyleri, mesleki kıdem değişkeni açısından Kruskal Wallis-H testinde p değerlerinin .05’ten büyük olması sebebiyle anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

2. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyleri

Katılımcıların eğitime inanma düzeylerine dair sonuçlar istatistiksel yöntemler kullanılarak tespit edilmiştir. Aşağıdaki Çizelge 9’da ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Çizelge 9. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon (MM) Düzeyleri

Mesleki Motivasyon Boyutları	N	Min.	Maks.	X	ss.	Çarpıklık		Basıklık	
						Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Fiziki İmkanlar	310	1,50	4,67	3,07	0,04	-0,14	0,14	-0,29	0,28
Okul İçi Faktörler	310	2,20	5,00	3,68	0,03	-0,31	0,14	-0,28	0,28
Okul Dışı Faktörler	310	1,00	4,50	2,45	0,04	0,23	0,14	-0,31	0,28
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	310	2,00	5,00	3,60	0,04	-0,27	0,14	-0,41	0,28
Genel	310	1,80	4,48	3,23	0,03	-0,17	0,14	-0,36	0,28

Çizelge 9’da görüldüğü üzere MM ölçeğinin geneli ve alt boyutları açısından sınıf öğretmenlerinin düzeyi ölçek geneli kısmen olumlu ve orta düzey ($X=3,23$), Fiziki İmkanlar kısmen olumlu ve orta düzey ($X=3,07$), Okul İçi Faktörler olumlu ve yüksek düzey ($X=3,68$), Okul Dışı Faktörler olumsuz ve az düzey ($X=2,45$) ve son olarak Mesleki Gelişim ve Saygınlık alt boyutu da olumlu ve yüksek düzey ($X=3,60$) olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre MM düzeylerinin etkilenilen içsel ve dışsal motivasyon faktörlerine göre

farklılıklar gösterdiği söylenebilir. ÖMMÖ verilerinin tüm boyutlarında normal dağılım gösterip göstermediklerini analiz edebilmek üzere çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirilmiş ilgili değerlerin -1 ile +1 arasında değerler almaları sebebiyle verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Büyükoztürk ve diğerleri, 2017).

Yapılan araştırma ile ilgili olarak toplanan verilerin homojen dağılım gösterip göstermediklerine yönelik olarak da Levene's homojenlik testi yapılmış olup sonuçlar aşağıda Çizelge 10'da sunulmuştur.

Çizelge 10. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları Levene's Homojenlik Sonuçları (ÖMMÖ)

Mesleki Motivasyon Boyutları	Cinsiyet		Yaş		Mesleki Kıdem	
	F	p	F	p	F	p
Fiziki İmkanlar	3,76	0,05	0,85	0,47	0,78	0,54
Okul İçi Faktörler	0,31	0,58	0,14	0,93	1,33	0,26
Okul Dışı Faktörler	4,32	0,04	0,37	0,77	1,10	0,36
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	0,62	0,43	1,58	0,19	1,21	0,30
Genel	1,89	0,17	0,06	0,98	0,33	0,86

Çizelge 10'da görüldüğü üzere mesleki kıdem ve yaş değişkeni açısından p değerlerinin .05' ten büyük olması sebebiyle ilgili verilerin homojen dağılım gösterdikleri bulunmuştur ($p > .05$). Cinsiyet değişkeni açısından ise okul dışı faktörler boyutunda verilerin p değerinin .05'ten küçük çıkması sebebiyle homojen dağılım göstermedikleri ancak diğer alt boyutlarda ve ölçek genelinde verilerin .05'ten büyük olması sebebiyle homojen dağılım gösterdikleri bulunmuştur ($p > .05$). Elde edilen bulgular çerçevesinde homojen dağılım gösteren boyutlar için parametrik testlerden t- test ve ANOVA, homojen dağılım göstermeyen boyutlar içinse non parametrik testlerden Mann Whitney-U testi yapılmasına karar verilmiştir.

2.1. Cinsiyet Değişkeni T-Testi Bulguları

Katılımcıların cinsiyete göre MM düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak Çizelge 11'de bağımsız örneklem T-test ve Çizelge 12'de Mann Whitney-U testleri yapılmıştır. Çizelge 11 ve Çizelge 12'de ilgili test sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 11. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına İlişkin t-test Sonuçları (Cinsiyet)

Değişken	Grup	N	X	ss	t	sd	p
Fiziki İmkanlar	K	159	3,06	0,61	-0,38	308	0,70
	E	151	3,09	0,70			
Okul İçi Fak.	K	159	3,68	0,60	-0,02	308	0,98
	E	151	3,68	0,58			
Mes. Gel. ve Say.	K	159	3,70	0,60	3,07	308	0,00
	E	151	3,49	0,64			

Kadın: K Erkek: E

Çizelge 11'de görüldüğü üzere t-testi sonuçlarına göre mesleki motivasyon faktörleri düzeylerinde sınıf öğretmenlerinin cinsiyet açısından mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutu hariç olmak üzere p değerlerinin .05'ten büyük olması sebebiyle anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Mesleki Gelişim ve Saygınlık alt boyutunda ise p değeri .05'ten küçük çıkmıştır. Bu sonuçlar ışığında ilgili alt boyut özelinde erkeklere (3,49) karşı kadınların (3,70) lehine sonuç ortaya koymuştur.

Çizelge 12. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeylerine İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları (Cinsiyet)

Boyut	Kategori	N	S.O.	S.T.	U	p
Okul Dışı Fak.	Kadın	159	152,38	24228,50	11508,500	0,53
	Erkek	151	158,78	23976,50		

Kadın: K Erkek: E

Çizelge 12'de görüldüğü üzere Mann Whitney-U sonuçlarına göre mesleki motivasyon faktörlerinden okul dışı faktör düzeyleri, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından p değerlerinin .05'ten büyük olması sebebiyle anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir ($p > .05$).

2.2. Yaş Değişkeni ANOVA Bulguları

Katılımcıların yaşa göre MM düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak ANOVA tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Çizelge 13'te ilgili test sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 13. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları (Yaş)

Boyutlar	Yaşınız	N	X	ss	F	p
Fiziki İmkanlar	1	26	2,90	0,68	1,64	0,18
	2	151	3,04	0,69		
	3	96	3,10	0,59		
	4	37	3,24	0,66		
Okul İçi Faktörler	1	26	3,71	0,59	0,21	0,89
	2	151	3,66	0,59		
	3	96	3,67	0,58		
	4	37	3,74	0,64		
Okul Dışı Faktörler	1	26	2,55	0,74	1,11	0,35
	2	151	2,37	0,73		
	3	96	2,49	0,66		
	4	37	2,54	0,70		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	1	26	3,73	0,76	1,50	0,21
	2	151	3,55	0,65		
	3	96	3,58	0,56		
	4	37	3,76	0,60		

21-30:1 31-40:2 41-50:3 51 ve üstü:4

Çizelge 13'te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin MM geneli ve alt boyutlarındaki düzeylerinde yaş değişkenine göre p değerlerinin .05'ten büyük çıkması sebebiyle anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ($p > .05$).

2.3. Mesleki Kıdem Değişikini ANOVA Bulguları

Katılımcıların mesleki kıdem durumuna göre MM düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak ANOVA tek yönlü varyans analizi testi yapılmıştır. Anlamlı farklılık gösteren faktörler içinse Post Hoc/LSD testi yapılmıştır. Çizelge 14'te ilgili test sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 14. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları (Mesleki Kıdem)

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	X	ss	F	p	LSD
Fiziki İmkanlar	1	13	3,09	0,70	1,66	0,16	
	2	37	2,89	0,70			
	3	78	3,04	0,72			
	4	101	3,05	0,61			
	5	81	3,21	0,60			
Okul İçi Faktörler	1	13	3,78	0,57	0,54	0,71	
	2	37	3,66	0,54			
	3	78	3,62	0,66			
	4	101	3,67	0,54			
	5	81	3,74	0,60			
Okul Dışı Faktörler	1	13	3,04	0,71	4,47	0,00	1>2 1>3 1>4 5>3
	2	37	2,30	0,68			
	3	78	2,28	0,77			
	4	101	2,46	0,66			
	5	81	2,56	0,65			
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	1	13	4,13	0,60	4,00	0,00	1>2 1>3 1>4 1>5
	2	37	3,52	0,72			
	3	78	3,47	0,63			
	4	101	3,58	0,59			
	5	81	3,70	0,59			

1-5 yıl: 1 6-10 yıl: 2 11-15 yıl: 3 16-20 yıl: 4 21 yıl ve üzeri: 5

Çizelge 14'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından mesleki motivasyon faktör düzeyleri, bazı faktörlerde anlamlı farklılık göstermezken bazı faktörlerde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Fiziki imkanlar ve okul içi faktörlerde p değerlerinin .05'ten büyük olmaları sebebiyle anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ancak okul dışı faktörler ile mesleki gelişim ve saygınlık faktörlerinde p değerleri, .05'ten küçük çıkmış ve anlamlı farklılığı işaret etmişlerdir ($p > .05$). Bu nedenle yapılan Post Hoc/LSD testine göre 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre lehinde sonuçlar çıkmıştır. Bunun yanında okul dışı faktörlerde geçerli olmak üzere 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin de 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre lehinde sonuçlar ortaya çıkmıştır.

3. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeyleri ile Mesleki Motivasyon Faktörleri Arasındaki İlişki Düzeylerinin Belirlenmesi

Sınıf öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörleri arasında ilişki düzeyine yönelik olarak hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Bu amaçla regresyon analizi için regresyon varsayımları kontrol edilmiştir. Regresyon analizi için uç değerler kontrol edilmiş ve Mahalanobis çoklu uzaklıklar ve tekli uzaklıklar kontrol edilmiştir. Mahalanobis değerleri ve kutu grafiği yardımıyla yapılan değerlendirmede toplam 29 katılımcı analiz dışına çıkarılmıştır. Bu verilerin temizlenmesiyle 310 katılımcı analize dahil edilmiştir.

Regresyon analizi için gerekli olan bir diğer varsayım da tekilliktir. Tekillik problemi yaşanmaması için regresyon analizine dahil edilen değişkenler arasında çok yüksek düzeyde korelasyon bulunmaması gerekmektedir (Field, 2009). Bu sebeple teklik değerlerine bakılmış ve korelasyon değerlerinin .70'in altında bulunması sebebiyle tekliğin bulunmadığına karar verilmiştir. Yordayan değişkenler arasındaki bağıntı da gözden geçirilmiş, varyans büyütme faktörü (VIF) ve tolerans değerlerine bakılmıştır. Çizelge 15'te tolerans ve VIF değerlerine yer verilmiştir.

Çizelge 15. Tolerans ve VIF Değerleri

VIF ve Tolerans Değerleri			
Model	Değişken	Tolerans	VIF
1	Sabit		
	Fiz. İmk.	1,00	1,00
2	Sabit		
	Fiz. İmk.	0,75	1,33
	Okul.İ. Fak.	0,75	1,33
3	Sabit		
	Fiz. İmk.	0,67	1,48
	Okul.İ. Fak.	0,71	1,41
	Okul D. Fak.	0,74	1,35
4	Sabit		
	Fiz. İmk.	0,66	1,52
	Okul.İ. Fak.	0,65	1,55
	Okul D. Fak.	0,65	1,54
	Mes. Gel. Ve Say.	0,61	1,63

Çizelge 15'te görüldüğü üzere tolerans değerleri bütün modellerde kritik düzey olan .02'den yüksektir. VIF değerleri ise literatürde önerilen şekilde 1 ile 3 değerleri arasındadır (Field, 2009). Bu sonuçlardan hareketle bu varsayımın da karşılandığı kabul edilmiştir. Analiz öncesi son olarak bağımsız değişkenler arasında oto korelasyon bulunup bulunmadığının tespiti için Durbin Watson değeri incelenmiştir. İlgili değer 2.16 olduğu ve literatürde önerilen şekilde 1 ile 3 arasında olması sebebiyle bu varsayımın da karşılandığı değerlendirilmiştir. Yukarıda anılan varsayımların kontrolü sonrasında hiyerarşik regresyon analizi yapılmış ve 4 bağımsız değişken bulunması sebebiyle 4 farklı modelde elde edilen sonuçlar ayrı ayrı tablolar halinde sunulmuştur.

Yapılan araştırmada analize dahil edilen katılımcıların görüşleri doğrultusunda yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre 4 farklı model oluşmuştur. Bu modellere ait bulgular bu kısımda değerlendirilecektir. Elde edilen sonuçlara yönelik değerlendirmeye ise tartışma ve öneriler bölümünde yer verilecektir. Çizelge 16'da model 1'e yer verilmiştir.

Çizelge 16. Hiyerarşik Regresyon Analizi (Model 1)

Eİ Düzeyleri								
Model	Değişken	B	Standart Hata	B	t	p	İkili r	Kısmi r
1	Sabit	1,067	0,18		5,95	0,00		
	Fiz. İmk.	0,51	0,06	0,45	8,89	0,00	0,45	0,20

Model 1 → $R = .452$ $R^2 = .20$ $F_{(1-308)} = 76,946$ $p < .001$

Model 1 → Regresyon Formülü = $1,067 + (.51 \times \text{Fiziki İmkanlar})$

Analizde ulaşılan model 1'de katılımcıların eğitime inanma düzeylerini mesleki motivasyon faktörlerinden fiziki imkanlar tarafından %20 düzeyinde yordadığı görülmektedir. T-test sonuçlarına göre de fiziksel imkanların anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. İkili korelasyon katsayısı incelendiğinde ($r = .45$) orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir. Buradan hareketle fiziki imkanlar faktörünün orta düzeyde yordayıcı olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyona bakıldığında ise

($r=.20$) pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki görülmüştür. Regresyon analizi sonucunda orta düzeyde bir ilişki söz konusudur ($R=.45$ $p<.05$). Regresyon yüküne bakıldığında ise fiziki imkanlar faktörünün eğitime inanma düzeyini .51 puan arttırdığı söylenebilir. Çizelge 17’de model 2’ye yer verilmiştir.

Çizelge 17. Hiyerarşik Regresyon Analizi (Model 2)

Model	Değişken	Eİ Düzeyleri						
		B	Standart Hata	B	t	p	İkili r	Kısmi r
2	Sabit	0,291	0,24		1,22	0,22		
	Fiz. İmk.	0,36	0,06	0,32	5,63	0,00	0,31	0,08
	Okul.İ. Fak.	0,34	0,07	0,27	4,75	0,00	0,26	0,05

Model 2 → $R=.509$ $R^2=.25$ $F_{(2-307)}=53,534$ $p<.001$

Model 2 → Regresyon Formülü= $0,291 + (.36 \times \text{Fiziki İmkanlar}) + (.34 \times \text{Okul İçi Faktörler})$

Analiz modellerinden model 2’de katılımcıların eğitime inanma düzeylerini mesleki motivasyon faktörlerinden fiziki imkanlar faktörü ile okul içi faktörlerin %25 düzeyinde yordadığı anlaşılmıştır. t-testi sonuçlarına göre de fiziksel imkanlar ile okul içi faktörlerin anlamlı birer yordayıcı oldukları tespit edilmiştir. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde fiziki imkanlar ($r=.31$) orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkiye sahipken, okul içi faktörler ($r=.26$) düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki göstermektedir. Buradan hareketle fiziki imkanlar faktörünün orta düzeyde, okul içi faktörlerin ise düşük düzeyde yordayıcı oldukları görülmektedir. Kısmi korelasyona bakıldığında ise fiziki imkanlar faktörü ($r=.08$), okul içi faktörler ($r=.05$) düzeylerinde pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda orta düzeyde bir ilişki söz konusudur ($R=.51$ $p<.05$). Regresyon yüküne bakıldığında ise fiziki imkanlar faktörünün .36, okul içi faktörlerin ise eğitime inanma düzeyini .34 puan arttırdıkları söylenebilir. Çizelge 18’de model 3’e yer verilmiştir.

Çizelge 18. Hiyerarşik Regresyon Analizi (Model 3)

Model	Değişken	Eİ Düzeyleri						
		B	Standart Hata	B	t	p	İkili r	Kısmi r
3	Sabit	0,189	0,22		0,87	0,38		
	Fiz. İmk.	0,20	0,06	0,18	3,23	0,00	0,18	0,02
	Okul.İ. Fak.	0,21	0,07	0,16	3,10	0,00	0,17	0,02
	Okul D. Fak.	0,44	0,05	0,42	8,09	0,00	0,42	0,13

Model 3 → $R=.624$ $R^2=.38$ $F_{(3-306)}=64,993$ $p<.001$

Model 3 → Regresyon Formülü= $0,189 + (.20 \times \text{Fiziki İmkanlar}) + (.21 \times \text{Okul İçi Faktörler}) + (.44 \times \text{Okul Dışı Faktörler})$

Analiz modellerinden model 3’te katılımcıların eğitime inanma düzeylerini mesleki motivasyon faktörlerinden fiziki imkanlar faktörü, okul içi faktörler ve okul dışı faktörlerin %38 düzeyinde yordadığı anlaşılmıştır. T-test sonuçlarına göre de fiziki imkanlar faktörü, okul içi faktörler ve okul dışı faktörlerin anlamlı birer yordayıcı oldukları tespit edilmiştir. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde fiziki imkanlar ($r=.18$) düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki, okul içi faktörler ($r=.17$) düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki gösterirken okul dışı faktörler ise ($r=.42$) ile orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkiye sahiptir. Buradan hareketle fiziki imkanlar faktörü ile okul içi faktörlerin düşük düzeyde yordayıcı iken okul dışı faktörlerin orta düzeyde yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Kısmi korelasyona bakıldığında ise fiziki imkanlar faktörü ($r=.02$), okul içi faktörler ($r=.02$), okul dışı faktörler ise ($r=.13$) düzeylerinde pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda orta düzeyde bir ilişki söz konusudur ($R=.62$ $p<.05$). Regresyon yüküne bakıldığında ise fiziki imkanlar faktörünün .20, okul içi faktörlerin .21, okul dışı faktörlerin ise eğitime inanma düzeyini .44 puan arttırdıkları söylenebilir. Çizelge 19’da model 4’e yer verilmiştir.

Çizelge 19. Hiyerarşik Regresyon Analizi (Model 4)

Model	Değişken	Eİ Düzeyleri						
		B	Standart Hata	B	t	p	İkili r	Kısmi r
4	Sabit	0,107	0,23		0,46	0,65		
	Fiz. İmk.	0,19	0,06	0,17	3,05	0,00	0,17	0,02
	Okul.İ. Fak.	0,19	0,07	0,15	2,67	0,01	0,15	0,01
	Okul D. Fak.	0,42	0,06	0,40	7,26	0,00	0,38	0,10
	Mes. Gel. Ve Say.	0,06	0,07	0,05	0,95	0,34	0,05	0,00

Model 4 → $R=.625$ $R^2=.38$ $F_{(4-305)}=48,955$ $p<.001$

Model 4 → Regresyon Formülü= $1,067 + (.19 \times \text{Fiziki İmkanlar}) + (.19 \times \text{Okul İçi Faktörler}) + (.42 \times \text{Okul Dışı Faktörler}) + (.06 \times \text{Mesleki Gelişim ve Saygınlık})$

Analiz modellerinden model 4’te katılımcıların eğitime inanma düzeylerini mesleki motivasyon faktörlerinden fiziki imkanlar faktörü, okul içi faktörler ve okul dışı faktörler ile mesleki gelişim ve saygınlık

faktörlerinin %38 düzeyinde yordadığı anlaşılmıştır. T-test sonuçlarına göre de fiziki imkanlar faktörü, okul iç faktörler ve okul dışı faktörlerin anlamlı birer yordayıcı oldukları görülürken mesleki gelişim ve saygınlık faktörünün ($p=.34$ $p<.05$) anlamsız olduğu tespit edilmiştir. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde fiziki imkanlar ($r=.17$) düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki, okul içi faktörler ($r=.15$) düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki gösterirken okul dışı faktörler ise ($r=.38$) ile orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkiye sahiptir. Buradan hareketle model 3'te olduğu gibi model 4'te de fiziki imkanlar faktörü ile okul içi faktörlerin düşük düzeyde yordayıcı iken okul dışı faktörlerin orta düzeyde yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Kısmi korelasyona bakıldığında ise fiziki imkanlar faktörü ($r=.02$), okul içi faktörler ($r=.01$), okul dışı faktörler ise ($r=.10$) düzeylerinde pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda orta düzeyde bir ilişki söz konusudur ($R=.63$ $p<.05$). Regresyon yüküne bakıldığında ise fiziki imkanlar faktörü ile okul içi faktörlerin .19, okul dışı faktörlerin ise eğitime inanma düzeyini .42 puan arttırdığı söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmışlık düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 310 sınıf öğretmeni katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerden ulaşılan bulgular sonucunda sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmışlıkları ile mesleki motivasyon faktörleri arasındaki ilişki düzeyinin ortaya koyması beklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmışlık düzeyleri orta düzeydedir. Bu sonuç literatürdeki Yıldırım ve Akın (2017), Kabakaş (2019), Sular (2020) ve Gün (2017) ile uyumludur. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmışlık düzeylerinin orta düzeyde olmasının eğitimde fırsat eşitliğinin tam olarak sağlanamaması, kısa aralıklarla eğitim programlarında yapılan değişiklikler, bireysel farklılıkların yeterince gözetilememesi ve öğrencilere verilen eğitimlerin pratiğe dökülmesindeki sorunların bu düzeyin yükselmesine engel olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmada cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından eğitime inanmışlık düzeyleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Literatürde cinsiyet değişkeni açısından elde edilen sonuçlar; Sular (2020), Argon ve Cicioğlu (2017), Gün (2017), Kabakaş (2019) ile Nacar (2019) tarafından yapılan araştırmalardaki sonuçlarla uyumludur. Yaş değişkeni açısından elde edilen sonuçlar; Nacar (2019) ve Kabakaş (2019) tarafından yapılan araştırmalardaki sonuçlarla uyumludur. Mesleki kıdem değişkeni açısından da elde edilen sonuçlar; Nacar (2019), Yıldırım ve Akın (2017), Kabakaş (2019) ile Gün (2017) tarafından yapılan araştırmalardaki sonuçlarla uyumludur. Bu bağlamda araştırmada tercih edilen değişkenlerin ayırt edici değişkenler olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon faktörlerine yönelik düzeyleri eğitime inanmışlık düzeyinden yüksek olmakla birlikte orta düzeydedir. Alt boyutlarda ise anlamlı farklılaşma söz konusudur. Okul dışı faktörler az düzeyde, mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutu ise yüksek düzeydedir. Bu sonuç literatürdeki Güleriyüz (2017) ile Sucu (2016) tarafından ulaşılan ve fiziki imkanlar faktöründe benzerlik gösterirken mesleki gelişim ve saygınlık faktöründe farklılaşmaktadır. Bunun yanında İren (2015), Çetindere (2019), Demir Sarier (2020), Sarı, Yıldız ve Canoğulları (2018), Çevik ve Köse (2017) ile Demir ve Yıldız (2020) tarafından yapılan ve okul içi faktörlere yönelik yapılan araştırmalarda ilgili faktöre yönelik daha yüksek sonuçlara ulaşılmıştır. Alpanık (2011) ise mesleki motivasyon faktörlerinden okul dışı faktörlerle benzerlik gösterecek şekilde ekonomik faktörlerin düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu sebeple araştırma sonuçlarının büyük oranda benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu sonuçlar ışığında öğretmenlerin çalışma ortamı içerisinde dayanışma ve iş birliği içerisinde oldukları söylenebilir. Mesleki gelişim imkanları ve toplumsal saygınlık faktörlerinin de çok iyi olmasa da yeterli görüldüğü söylenebilir. Bununla birlikte maddi imkanlar ile çevresel koşulların yarattığı değişim ve dönüşüm beklentilerinin öğretmenler üzerinde olumsuz etki yarattığı değerlendirilmesi yapılabilir.

Yapılan araştırmada cinsiyet değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon faktörleri düzeyleri mesleki gelişim ve saygınlık faktörü dışında farklılık göstermemiştir. Mesleki gelişim ve saygınlık faktörü ise kadınların lehinedir. Bu sonuç, literatürde yer alan İren (2015), Kurtar (2018), Uzunpinar (2019), Çetindere (2019), Canöz, Ünlü ve Uzunkol (2019), Sarı, Yıldız ve Canoğulları (2018),

[Çevik ve Köse \(2017\)](#) tarafından yapılan araştırmalardaki sonuçlar ile bu araştırma sonuçlarından mesleki gelişim ve saygınlık faktörü dışında uyumludur.

Yapılan araştırmada yaş değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri farklılık göstermemiştir. Bu sonuç, literatürde yer alan [İren \(2015\)](#), [Kurtar \(2018\)](#), [Güteryüz \(2017\)](#), [Çetindere \(2019\)](#) ve [Demir Sarier \(2020\)](#) tarafından yapılan araştırmalardaki sonuçlarla uyumludur. Mesleki motivasyon faktörleri açısından sınıf öğretmenlerinin yaşının, ayırt edici bir değişken olmadığı söylenebilir.

Yapılan araştırmada mesleki kıdem durumu değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon faktörleri düzeyleri fiziksel imkanlar faktörü ile ve okul içi faktörler açısından anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu kapsamda [İren \(2015\)](#), [Kurtar \(2018\)](#) ve [Güteryüz \(2017\)](#) öğretmenlerin mesleki motivasyon faktör düzeylerinde mesleki kıdem durumuna göre anlamlı farklılıklar bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında okul dışı faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık faktörlerinde 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine sonuçlar ortaya çıkmış olup 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre de 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine sonuçlar söz konusudur. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere yönelik olarak ortaya çıkan sonuçlar literatürle uyumsuzdur ancak 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere dair sonuçlara yönelik olarak literatüre bakıldığında [Çetindere \(2019\)](#) tarafından yapılan araştırma ile uyumlu sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Uyumsuz sonuçlara bakıldığında oluşan anlamlı farklılığın mesleğe yeni başlayan öğretmenler tarafından eğitim sektörünün problemlerine karşı daha yapıcı bir bakış açısı ve idealist yaklaşım geliştirdikleri söylenebilir. Bunun yanında kıdem düzeyi arttıkça içsel ve dışsal faktörlerin olumsuz etkisiyle sınıf öğretmenlerinin performans düşüşü yaşadıkları ancak mesleki kıdem düzeyinin 16-20 yıl düzeyinden itibaren mesleki anlamda problemlerle başa çıkma yolları geliştirmeye başladıkları düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörlerinden mesleki gelişim ve saygınlık faktörü dışında kalan tüm faktörlerin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Anlamlı şekilde katkı sağlayan fiziki imkanlar ve okul içi faktörlerin yanı sıra farklı olarak en çok katkısı ise okul dışı faktörlerin sağladığı yapılan analizlerde tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında okuldaki çalışma ortamı ve kaynakların yanı sıra okul dışından okulun amaçlarına yön veren eğitim programları, öğretmenlerin maddi imkanları, toplumsal beklentiler, ödül ve ceza sistemi gibi dışsal faktörlerin sınıf öğretmenleri üzerinde ürettikleri hizmetin başarıya ulaşacağına olan inanmışlık duyguları üzerinde diğer faktörlere yüksek düzeyde olumlu veya olumsuz etki gösterdiği söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmışlıklarının güçlü tutulabilmesi için gerekli olan yüksek mesleki motivasyon düzeylerine yönelik olarak okullarda örgütsel güveni ve örgütsel bağlılığı destekleyecek güçlü okul kültürü oluşturulması ve sürdürülmesi önemlidir. Örgütsel güveni ve örgütsel bağlılığı destekleyecek güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasında yöneticilerin liderlik anlayışları da önemli bir etkidir. Öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin yükseltilmesi ile örgütsel bağlılıklarını arttırmak için yöneticilerin başta demokratik liderlik olmak üzere etik liderlik anlayışlarının katkı sağlayacağı göz ardı edilmemelidir. [Çayak \(2022\)](#) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre de okul müdürlerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri mesleki yeterliliklerinin desteklenme durumları ile de ilişkili olabileceği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin artırılabilmesi için lisansüstü eğitimin özendirilmesi ve öğretmenlere eğitim politikalarının oluşturulmasında daha fazla söz hakkı sağlanabilir. Okul dışı faktörlerin olumsuz etkisini azaltabilmek için maddi kazançlarda iyileştirmeler, çalışma hayatındaki iyi örneklerin motivasyon artırma amacıyla onore edilmesi ve toplum nezdindeki saygınlığın artırılması sağlanabilir. Mesleki kıdemin düzeyin artmasıyla birlikte sınıf öğretmenlerinin azalan motivasyonlarının doğru orantılı olarak hareket edebilmesi için çağdaş liderlik tarzı uygulamalarına daha fazla imkân tanınması sağlanabilir.

Öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini sağlayabilmek ve öğretmenlerin bu yönde çalışmalarını teşvik edebilmek amacıyla okul tasarımlarında ve öğretim programlarında değişiklikler yapılabilir. Öğretimin iyileştirilmesi kapsamında okul temelli projeler geliştirilebilir. Bunun yanında okul ile toplum arasındaki

bağın kopmaması ve öğretmenlerin mesleki saygınlık düzeylerinin yükseltilmesi maksadıyla okullarla sivil toplum kuruluşları arasında protokoller yapılarak eğitim iş göreni olan öğretmenlerin toplumsal sahada daha fazla görünür kılınmalarının yanı sıra öğretmenlik mesleğinin değeri sadece sözlerle değil aynı zamanda uygulamalarla toplumsal farkındalığa hizmet edebilir. Bu yolla yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini artıracak şekilde amaçlara ulaşma bağlamında toplumsallaştırma boyutu da kullanılabilir.

Gelecekte yapılacak benzer araştırmalara yönelik olarak yapılan araştırma, Afyonkarahisar ili Merkez ilçe ve Merkez ilçeye bağlı ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerine yönelik yapılmıştır. Araştırma, daha geniş kapsamlı olarak farklı öğretmenlik branşlarını ve farklı yerleşim birimlerinin de dahil edilmesiyle eğitime inanma ile mesleki motivasyon faktörleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kullanılabilir. Araştırmada kullanılan değişkenlerin yanında çocuk sahibi olma, eğitim durumu, medeni durum, çalışılan hizmet bölgesi ve benzeri değişkenlerle de sınanarak daha geniş bir ilişki ağı oluşturulabilir. Araştırma yönteminde değişiklik yapılarak karma yöntem aracılığı ile daha derinlemesine bulgular ve sonuçlar elde edilerek çok yönlü karşılaştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Alpanık, F. (2011). Resmi ilköğretim okullarında okul içi şiddet algısı ile motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul, Türkiye: Marmara Üniversitesi.
- Argon, T., & Cicioğlu, M. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme motivasyonları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1-23. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7108>
- Avcı, Ö. (2020). Motivasyona kuramsal bakış: atıf, beklenti-değer ve öz belirleme. Ö. Avcı, B. Çalık, Ö. E. Akgün, H. Arslan Çiftçi, E. Ayyıldız, C. Alacacı, . . . İ. H. Karataş, Ö. Avcı, & E. Ayyıldız (Dü) içinde, *Eğitimde Motivasyon* (s. 3-49). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, A. R. (2009). İnanma ihtiyacı ve dini ritüellerin psikolojik değeri. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 87-100.
- Baraz, B. (2018). Yöneltilme. S. Besler, Ö. Oktal, O. Ağlargoş, B. Baraz, N. Şakar, S. Benligiray, S. Besler, & Ö. Oktal (Dü) içinde, *Yönetim Bilimi I* (s. 72-99). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Başaran, M., & Dedeoğlu, O. (2013). Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin motivasyonlarını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 129-151.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Canöz, T., Ünlü, İ., & Uzunkol, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stillerinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 40-56.
- Cüceloğlu, D. (2018). *Öğretmenim, Bir Bakar mısın?* İstanbul: Final Kültür Sanat.
- Çayak, S. (2022). Examination of the relationship between school principals' ethical leadership behaviors and teachers' organizational trust levels, *E-International Journal of Educational Research*, 13(4), 131-144. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1099021>
- Çetindere, E. D. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul, Türkiye: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 996-1014.
- Demir Sarier, M. (2020, 8). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile iş yaşam dengesi ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul, Türkiye: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi .
- Demir, M., & Yıldız, K. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile iş yaşam dengesi ve motivasyonları arasındaki ilişki. *The Relationship Between Teachers' Attitudes Towards Teaching Profession and Work Life Balance and Motivation*, 85-107.
- Erden, M. (2011). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş.
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta.
- Ergun Özler, N. D. (2013). Güdüleme. N. D. Ergun Özler, D. Paşaoğlu, N. Tokgöz, N. Şakar, İ. Özalp, C. Koparal, & İ. Özalp (Dü) içinde, *Yönetim ve Organizasyon* (s. 124-159). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem.
- Erkılıç, T. A. (2012). Eğitim sosyolojisinin tanımı, Özellikleri ve Gelişimi. T. A. Erkılıç, E. Kesim, Ç. Bayrak, M. Şişman, A. Aypay, S. Özdemir, . . . N. Suğur, & A. Boyacı (Dü.) içinde, *Eğitim Sosyolojisi* (s. 1-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics for SPSS*. Washington, DC: Sage.

- Gülyüz, D. G. (2017). Öğretmenlerin örgütsel güven seviyeleri ve motivasyon seviyeleri ilişkisinin incelenmesi (Bursa İli Nilüfer İlçesi Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul, Türkiye: Yeditepe Üniversitesi.
- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin Eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 408-431. <https://doi.org/10.5578/fıç.10401>
- İren, S. (2015, 3). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tuzla Örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul, Türkiye: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- İvgin, A. ve Demirtaş, H. (2022). The relationship between academic optimism of schools and management style of principals. *E-International Journal of Educational Research*, 13(4), 22-39. DOI: <https://doi.org/10.19160/eijer.1099644>
- Kabakaş, M. (2019, 8). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile öz yeterliği arasındaki ilişki: Malatya ili örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kahramanmaraş, Türkiye: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Karabağ Köse, E., Taş, A., Karataş, E., & Küçükçene, M. (2020). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması: çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-21. <https://doi.org/10.9779/pauefd.707619>
- Karabatı, S. (2012). Örgütsel davranışa giriş. S. karabatı, S. Kesebir, A. Karson, F. Balcı, G. Malkoç, P. Kesebir, . . . H. Tunçel, & Z. Cemalcılar (Dü.) içinde, *Psikoloji* (s. 188-215). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kayacan, E. (2020). *Motivasyon: Teoriler ve Uygulamalar*. Ankara: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Keser, A. (2018). Organizasyonel iş motivasyonu, iş tatmini ve bağlılık. A. Keser, E. Özkalp, P. Acar, D. Varoğlu, A. Ç. Kirel, & A. Ç. Kirel (Dü.) içinde, *Organizasyonlarda Davranış* (s. 30-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kılıç, D. B. (2016). Adams'ın eşitlik teorisi bağlamında müzik öğretmenlerinin iş tatminini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 193-236.
- Kurtar, K. (2018). İlkokul Öğretmenlerinin yöneticilerine yönelik denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki (Edirne ili örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Edirne, Türkiye: Trakya Üniversitesi.
- Nacar, A. (2019, 9). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki: Kahramanmaraş İli Örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kahramanmaraş, Türkiye: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim Yönetimi: Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler*. Ankara: Anı.
- Sarı, M., Yıldız, E., & Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 188-208. <https://doi.org/10.20860/ijoses.467606>
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sucu, A. (2016). Öğretmenlerin Motivasyonu ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Analizi. *Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi*. Malatya, Türkiye: İnönü Üniversitesi.
- Sular, M. (2020). Lise öğretmenlerinin işe yabancılaşmaları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki. *BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 1-11.
- Şenel, E. A. (2018). Eğitimin temel kavramları. E. A. Şenel, H. Deveci, G. Can, E. Sözer, K. Selvi, E. Ağaoğlu, . . . A. Hakan, & M. Gültekin (Dü.) içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 1-15). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Şimşek, Y. (2019). Sınıfta motivasyon. Y. Şimşek, Ç. Bayrak, Ş. Yücesoy, E. Ağaoğlu, U. Sak, R. Akdoğan, . . . Ç. Terzi, & Ç. Bayrak (Dü.) içinde, *Eğitim Psikolojisi* (s. 178-212). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- TDK. (2021, 12 4). *TDK Web Sitesi*. 5 15, 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr>: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Toprakçı, E. (2009). The crime profiles of teachers (a comparison analysis based on court decided newspapers news) [Öğretmenlerin suç karnesi- yargı kararlı gazete haberleri ölçütünde karşılaştırmalı bir analiz], Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, IV.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, *Bildiri Kitabı*, 14-15 Mayıs 2009 (ss.475-487) from: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/05/suc-karnesi.pdf>
- Toprakçı, E., Yücel, H., Bayraktutan, İ., Bilbay, A., Bağcıvan, E. ve Çakırer, İ. (2010). Öğretmen ve öğretmen adaylarının türk milli eğitiminin genel amaç ve ilkelerinden haberdarlık düzeyleri *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* Gazi Üniversitesi, 8(4), 971-999 erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256234>
- Toprakçı, E. (2012). Rethinking classroom management: A new perspective, a new horizon, *e-international journal of educational research*, 3(3), 84-110. Retrived: <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89768>
- Toprakçı, E. (2016). Eğitim bilimi Pedandragoji. içinde *Eğitim bilimi Pedandragoji*, 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi

- Toprakçı, E. (2017). Sınıf Yönetimi, Ankara: Pegem Yayınevi (3.Baskı)
- Tekkurşun Demir, G., & Cicioğlu, H. İ. (2018). Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonu Ölçeği (FAKMÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 2479-2492. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5585>
- Ulukan, C. (2018). Liderlik ve motivasyon. E. Demirci, C. Ulukan, D. Paşaoğlu, N. Tokgöz, Z. Tonus, N. Şakar, & G. N. Zeytinoğlu (Dü.) içinde, *Yönetim ve Organizasyon* (s. 161-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Uzunpınar, H. (2019, 6). İlkokul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul, Türkiye: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ünlü, S. (2019). İş Yaşamında motivasyon kuramları. S. Ünlü, E. Eroğlu, R. Gökdağ, M. S. Ergüven, & Y. Tuna (Dü.) içinde, *İş ve Yaşamda Motivasyon* (s. 2-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim.
- Üstün, B. (2021, 12 07). *Ph Derneği Web Sayfası*. <https://www.phdernegi.org>: https://www.phdernegi.org/wp-content/uploads/2016/03/%C3%B6rnekleme_yontemleri.pdf adresinden alındı
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 33-46.
- Yengin Sarpkaya, P. & Altun, B. (2021). Professional qualification scale for pre-service teachers, *E-International Journal of Educational Research*, 12(1), 104-123, from: <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/1434149>
- Yıldırım, N., & Akın, U. (2015). Öğretmenlerin Eğitime inanma düzeyleri ölçeği (ÖEİDÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 70-83. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.24672>
- Yıldırım, N., & Akın, U. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 213-227. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305948>
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 335-350.