

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİKLERİ İLE ÖĞRETİM
STRATEJİLERİ, MESLEKİ MOTİVASYON VE MESLEKİ
DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

FATMA NUR YILMAZ

Danışman : Doç. Dr. Eda ERDAŞ KARTAL
Jüri Üyesi : Doç. Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL
Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra Zeynep ET

KASTAMONU-2025

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Fatma Nur YILMAZ

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİKLERİ İLE ÖĞRETİM STRATEJİLERİ, MESLEKİ MOTİVASYON VE MESLEKİ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

FATMA NUR YILMAZ

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI

DANIŞMAN: DOÇ. DR. EDA ERDAŞ KARTAL

Araştırmanın amacı, Kocaeli ili Körfez ilçesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile öğretim stratejileri, mesleki motivasyonları ve mesleki doyumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, ilişkisel araştırma ve nedensel karşılaştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında, Kocaeli ili Körfez ilçesinde görev yapan 196 okul öncesi ve ilköğretim öğretmeni, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veriler kişisel bilgi formu, mesleki kimlik ölçeği, mesleki doyum ölçeği, mesleki motivasyon ölçeği ve öğretim stratejileri ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin, mesleki doyum, mesleki motivasyon ve öğretim stratejileri tarafından anlamlı şekilde yordandığını göstermektedir. Mesleki kimlik, iş yeri kimliği ve iş yeri çabası alt boyutlarından oluşan mesleki kimlik ölçeği üzerinde yapılan analizler, cinsiyet, branş ve medeni durum gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Ancak, yaşa göre mesleki kimlik düzeylerinde anlamlı farklar gözlemlenmiş, özellikle öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri ile mesleki kimlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre mesleki kimlik, iş yeri kimliği ve iş yeri çabası alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretim stratejileri analizlerinde, öğretmenlerin cinsiyeti ile buluş yoluyla öğretim ve araştırma-inceleme alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmezken, sunuş yoluyla öğretim alt boyutunda cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Yaş değişkenine göre yapılan analizlerde ise, sunuş yoluyla öğretim ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejilerinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Meslekte geçirilen süre ile öğretim stratejileri arasında, özellikle sunuş yoluyla öğretim ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Eğitim durumu değişkenine göre, tüm öğretim stratejileri alt boyutlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Mesleki doyum düzeyleri ise cinsiyet, branş ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak yaş ve mesleki hizmet süresi ile mesleki doyum arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş, ayrıca öğretmenlerin eğitim durumlarına göre mesleki doyum düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Son olarak, mesleki motivasyon düzeyleri cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, yaş, hizmet süresi ve eğitim durumu değişkenlerine göre mesleki motivasyonun çeşitli alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özellikle fiziki imkânlar, okul içi faktörler, mesleki gelişim ve saygı gibi alt boyutlar arasında anlamlı

farklar gözlemlenmiştir.

Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki kimlik, öğretim stratejileri, mesleki motivasyon ve mesleki doyum düzeylerinin birbirleriyle ilişkili olduğunu ve bazı demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Araştırma, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemek ve mesleki doyumlarını artırmak amacıyla eğitim politikalarının oluşturulmasında önemli bir referans kaynağı sunmaktadır.

ANAHTAR KELİMELEER: Mesleki motivasyon, Öğretim stratejileri, Mesleki kimlik, Mesleki doyum, Öğretmen

Haziran 2025, 132 Sayfa



ABSTRACT

MSC THESIS

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' JOB IDENTITIES AND TEACHING STRATEGIES, PROFESSIONAL MOTIVATION AND PROFESSIONAL SATISFACTION

FATMA NUR YILMAZ

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE

DEPARTMENT OF BASIC ISLAMIC SCIENCES

IF THERE IS NO BRANCH DELETE THIS SECTION

SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. EDA ERDAŞ KARTAL

The aim of this study is to examine the relationship between the professional identities of teachers working in the Körfez district of Kocaeli province and their instructional strategies, professional motivation, and job satisfaction. The research was conducted using relational research and causal-comparative methods. The sample of the study consists of 196 preschool and primary school teachers working in the Körfez district of Kocaeli during the 2023–2024 academic year. The data were collected using a personal information form, the Professional Identity Scale, the Job Satisfaction Scale, the Professional Motivation Scale, and the Instructional Strategies Scale. The findings indicate that teachers' professional identity is significantly predicted by their levels of job satisfaction, professional motivation, and instructional strategies. Analyses conducted on the sub-dimensions of the Professional Identity Scale professional identity, workplace identity, and workplace effort revealed no significant differences based on demographic variables such as gender, field of teaching, and marital status. However, significant differences were found in professional identity levels based on age, particularly in relation to years of service. Additionally, significant differences were identified in all sub-dimensions of the professional identity scale based on educational background. Regarding instructional strategies, no significant gender-based differences were observed in the discovery learning and inquiry-research sub-dimensions, whereas a significant difference was found in the expository teaching sub-dimension. Analyses based on age showed significant differences in both the expository and inquiry-research sub-dimensions of instructional strategies. Significant differences were also found in these sub-dimensions based on years of professional experience. Educational background was found to significantly influence all sub-dimensions of instructional strategies. In terms of job satisfaction, no significant differences were observed based on gender, field of teaching, or marital status. However, age and years of service were significantly related to job satisfaction, and educational background also caused significant differences in job satisfaction levels. Lastly, professional motivation levels did not differ significantly by gender or marital status, but significant differences were found in various sub-dimensions based on age, professional experience, and educational background. These sub-dimensions include physical conditions, in-school factors, professional development, and respect. These findings demonstrate that teachers' levels of professional identity, instructional strategies, professional motivation, and job satisfaction are interrelated and vary significantly based on certain demographic variables. The study offers valuable insights for developing educational

policies aimed at supporting teachers' professional development and enhancing their job satisfaction.

KEYWORDS: Professional motivation, Teaching strategies, Professional identity, Professional satisfaction, Teacher

June 2025, 132 Page



TEŞEKKÜR

Tezin hazırlanma sürecinde, engin bilgisi, değerli deneyimleri ve sabırlı rehberliğiyle bana yol gösteren, her aşamada özveriyle destek olan saygıdeğer danışmanım Sayın Doç. Dr. Eda ERDAŞ KARTAL'a destekleri için içtenlikle teşekkür ederim. Kendisine, akademik duruşu ve ilham veren yaklaşımı için minnettarlığımı ifade etmek isterim.

Çalışmalarım süresince maddi ve manevi desteğini daima hissettiren, her zaman yanımda olarak motivasyonumu yüksek tutan sevgili anneme, babama ve kardeşlerime en derin teşekkürlerimi sunuyorum. Bu başarı, onların emeklerinin bir yansımasıdır.

Araştırma sürecinde veri toplama aşamasında değerli katkılarını esirgemeyen, özveriyle zaman ayıran sevgili müdürüme ve müdür yardımcılara aynı zamanda çalışmalarına samimiyetle desteklerini esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma samimi şükranlarımı sunuyorum. Bu süreç, onların iş birliği ve paylaşımlarıyla anlam kazandı.

Son olarak, hayatımın her döneminde bana inanan, ilham kaynağı olan tüm dostlarıma ve akademik yolculuğumda emeği geçen herkese şükranlarımı sunarım.

Fatma Nur YILMAZ

Kastamonu, 2025

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEZ ONAYI	ii
TAAHHÜTNAME	iii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	xvi
İÇİNDEKİLER	xii
ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ.....	xvi
TABLolar DİZİNİ	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırmanın Problemi	1
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.2.1 Araştırmanın Alt Problemleri	3
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5 Araştırmanın Sayıtları	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1 Kimlik.....	6
2.1.1 Kişisel Kimlik	6
2.1.2 Sosyal Kimlik	7
2.1.3 Mesleki Kimlik	8
2.2 Mesleki Doyum	9
2.2.1 Mesleki Doyumu Etkileyen Faktörler.....	10
2.2.1.1 Bireysel faktörler.....	11
2.2.1.1.1 Yaş	11
2.2.1.1.2 Cinsiyet	11
2.2.1.1.3 Medeni durum.....	12
2.2.1.1.4 Eğitim düzeyi.....	12
2.2.1.1.5 Kişilik.....	12
2.2.1.2 Örgütsel faktörler	13
2.2.1.2.1 Ücret.....	13
2.2.1.2.2 Terfi	13
2.2.1.2.3 Çalışma ortamı ve koşulları	14
2.2.1.2.4 İşin niteliği	14
2.2.1.2.5 Ödüllendirme	14
2.3 Motivasyon.....	15
2.3.1 Mesleki Motivasyon	16
2.3.2 Öğretmen Motivasyonu	17
2.4 Öğretim Stratejisi	18
2.4.1 Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi	19
2.4.1 Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	20
2.4.1 Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi	21
2.5 Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	22

2.5.1	Öğretmen Mesleki Kimliği Üzerine Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	22
2.5.2	Mesleki Doyum Üzerine Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	25
2.5.3	Mesleki Motivasyon Üzerine Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	27
2.5.4	Öğretim Stratejisi Üzerine Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	29
2.6	Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar.....	30
2.6.1	Öğretmen Mesleki Kimliği Üzerine Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	30
2.6.2	Mesleki Doyum Üzerine Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	32
2.6.3	Mesleki Motivasyon Üzerine Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	34
2.6.4	Öğretim Stratejisi Üzerine Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	35
3.	YÖNTEM.....	37
3.1	Araştırma Modeli	37
3.2	Evren ve Örneklem.....	38
3.3	Verileri Toplama Araçları	39
3.3.1	Kişisel Bilgi Formu.....	40
3.3.2	Mesleki Kimlik Ölçeği.....	40
3.3.3	Mesleki Doyum Ölçeği	41
3.3.4	Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği.....	42
3.3.5	Öğretmen Strateji Ölçeği	43
3.4	Verileri Toplanması.....	44
3.5	Veri Analizi	44
4.	BULGULAR	48
4.1	Öğretim Stratejileri, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Doyumun Mesleki Kimliği Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular	48
4.2	Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	51
4.3	Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	58
4.4	Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	66
4.5	Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeylerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	70
5.	SONUÇ VE TARTIŞMA.....	81
5.1	Öğretim Stratejileri, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Doyumun Mesleki Kimliği Yordama Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma	81
5.2	Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	82
5.3	Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	86
5.4	Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	90
5.5	Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeylerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	93
6.	ÖNERİLER.....	100
6.1	Uygulamaya Yönelik Öneriler	100
6.2	Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler	101
	KAYNAKLAR	103
	EKLER.....	124

EK A Kişisel Bilgi Formu	125
EK B Mesleki Kimlik Ölçeği	126
EK C Mesleki Doyum Ölçeği.....	127
EK D Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği	128
EK E Öğretmen Stratejileri Ölçeği.....	129
EK F Etik İzin	130
EK G Ölçek İzin	131



ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 4.1 Bağımlı Değişken ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki Doğrusallık..... 49



TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3.1 Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler	38
Tablo 3.2 Verilerin Normallğine İlişkin Betimsel İstatistikler	45
Tablo 4.1 Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	49
Tablo 4.2 Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları	51
Tablo 4.3 Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerinin Branş Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları	52
Tablo 4.4 Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları	52
Tablo 4.5 Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerinin Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	53
Tablo 4.6 Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerinin Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	54
Tablo 4.7 Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerinin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	56
Tablo 4.8 Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları	58
Tablo 4.9 Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerinin Branş Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları	59
Tablo 4.10 Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları	60
Tablo 4.11 Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerinin Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	61
Tablo 4.12 Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerinin Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	62
Tablo 4.13 Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerinin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	64
Tablo 4.14 Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları	66
Tablo 4.15 Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Branş Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları	67
Tablo 4.16 Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Medeni Durum Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları	67
Tablo 4.17 Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	68
Tablo 4.18 Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	69
Tablo 4.19 Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	69
Tablo 4.20 Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.21 Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Branş Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları.....	71

Tablo 4.22 Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Medeni Durum Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları	73
Tablo 4.23 Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	74
Tablo 4.24 Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	76
Tablo 4.25 Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	79



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

n	: Kişi Sayısı
f (%)	: Yüzdelik
SPSS	: Statistical For Social Sciences (İstatistik Paket Programı)
p	: Anlamlılık Derecesi
Ort	: Aritmetik Ortalama
SS	: Standart Sapma

Kısaltmalar

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
vd.	: ve diğerleri

1. GİRİŞ

1.1 Araştırmanın Problemi

İnsanoğlu sürekli değişim ve gelişim içinde olan bir varlıktır. Bu değişim ve gelişim sürecinde bireyin ‘ben kimim ve beni diğer insanlardan ayıran özelliklerim nelerdir?’ sorularının cevapları, kendisini tanımasına ve dünyada bir yer edinmesine yardımcı olur. Bireylerin bu sorulara verdiği farklı cevaplar kimlik farklılıklarını ortaya çıkartır. Kimlik kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde sosyal bilimler, psikoloji ve sosyoloji gibi birçok farklı alanlarda ele alındığı, farklı şekilde araştırıldığı ve yorumlandığı görülmektedir (Enyedy vd., 2005; Beijaard, 2019). Kimlik kavramı, birçok alanda farklı şekilde ele alındığından dolayı kimlik kavramıyla ilgili tek bir tanım yapılamamıştır. Kimlik kavramı, genel olarak bir bireyin kim olduğunu ve ne yaptığını kendisine ve başkalarına anlatmak için gerçekleştirdiği faaliyetlerin genel çerçevesidir (Gee, 2000). Türk Dil Kurumu (2024) ise kimliği, bir insanın toplumsal varlık olarak ne tür bir kişi olduğunu ortaya koyan işaretler, özellikler ve niteliklerin bütünü şeklinde tanımlamaktadır.

Bireyler için birçok kimlikten söz edilebilir. Durağan bir yapıya sahip olmayan kimlik kavramı sosyal ilişkiler sonucunda gelişir ve değişir (Zembylas, 2003). Kimlik gelişimi karmaşık ve dinamik bir süreçten meydana gelmektedir (Başdal, 2021). Kimliğin belli aşamalardan geçerek çevreden çevreye değişkenlik göstermesi (Gee vd., 2001), onun yeniden şekillenmesine ve düzenlenmesine sebep olabilir (Beijaard vd., 2000).

Kimlik, birçok konuda bireylere yol göstermektedir (Morsünbül ve Figen, 2013). Bu konulardan birisi de meslek seçimidir. Kimliğin bütünsel yapısında, "mesleki kimlik" de temel unsurlardan biri olarak yer almaktadır (Putten, 2011). Yapılan alanyazın taramasında mesleki kimliğe yönelik yapılan tanımlarda tek bir tanım yapılmadığı ve bu tanımlamanın yapılmasının zorluğu vurgulanmaktadır (Trede vd., 2012; Avraamidou, 2014). Mesleki kimlik kavramı felsefe, psikoloji gibi farklı alanlara da konu olması ve deneysel çalışmaların da az olması mesleki kimliğinin tek bir tanımının yapılamamasında etkili olduğu düşünülmektedir (Beijaard vd., 2004).

Mesleki kimlik, bireylerin kendilerini bir uzmanlık alanında ifade ettikleri, sahip oldukları özellikler, inançlar, değerler, hedefler ve yaşadıkları deneyimlerle şekillenmektedir (Schein,1978; Ibarra, 1999).

Mesleki kimlik kavramı öğretmenlerin deneyimleri, çevresiyle olan etkileşimleri gibi faktörler ile şekillenen bir olgudur (Zembylas ve Chubbuck, 2018). Sosyokültürel bir bakış açısıyla öğretmenlerin mesleki kimliği, öğretmenlerin mesleki gelişimleri süresince sürekli etkileşimde bulundukları bir süreç ve bu etkileşimlerin bir yansıması olarak ortaya çıkan bir ürün şeklinde değerlendirilebilir (Sfard ve Prusak, 2005). Öğretmenlik mesleği odak alındığında öğretmen mesleki kimliği, öğretmenlerin deneyimlerinin yanı sıra kişisel inançları ve değerleri tarafından da şekillenmektedir (Day vd., 2005). Öğretmenlerin mesleki kimliği, bireylerin meslek hayatları süresince sürekli olarak gelişen ve değişim gösteren dinamik bir yapıdır (Beijaard vd., 2004). Öğretmenlerin mesleki kimlikleri, kariyerlerine yön vermelerinde ve mesleki yaşamlarını anlamlandırmada önemli bir unsurdur.

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin mesleki kimliğinin motivasyonlarını, verimliliklerini ve meslekte uzun süre devam etme eğilimlerini önemli ölçüde etkileyen bir faktör olduğunu göstermektedir (Van den Berg, 2002; Lasky, 2005; Day vd., 2005; Day vd., 2006; Avalos ve Aylwin, 2007). Öğretmenlerin mesleki kimlikleri, motivasyon, iş tatmini, duygular, düşünceler ve işe bağlılık gibi alanlarda belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu kimlik, öğretmenliğin teknik yönleri, sosyokültürel dinamikler ve örgütsel çevrenin etkisiyle şekillenmektedir (Day, 1999). Araştırmalar; mesleki kimliğin öğretmenlerin iş doyumu, mesleki bağlılık, öz yeterlik ve motivasyon düzeyindeki değişimler ile ortaya çıktığını ortaya koymaktadır (Kelchtermans, 2009; Canrinus vd., 2012). Öğretmenlerin mesleki kimliği, kendisine, mesleğine ve öğrenme öğretme süreçlerine karşı duygu, düşünce, bilgi ve uygulamaları içermektedir. Öğretmenler öğrenme öğretme süreçlerinde, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmanın yanında kendi kimliklerine ait özellikleri de aktarmaktadırlar. Öğretmenlerin mesleki kimliği, öğretim yöntemlerini nasıl şekillendireceklerini ve eğitimdeki yeniliklere karşı alacakları tutumları belirlemede önemli bir etkiye sahip olabilmektedir (Beijaard vd., 2000).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin mesleki kimliğinin nitelikli bir eğitim ve öğretim açısından önemli olduğunu göstermektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Avraamidou, 2014; Arpacı, 2015; Yirmibeş, 2017). Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin öğretme ve öğrenme süreci içerisindeki etkisini daha iyi anlamak için öncelikle öğretmenlerin mesleki kimliklerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir. Günümüzde öğretmen tükenmişliği, eğitimde kalite sorunları ve mesleki bağlılıkta azalma gibi olgular, mesleki kimlik olgusunu yeniden ele almayı zorunlu kılmaktadır. Bu araştırma ile öğretmenlerin mesleki kimliklerinde, mesleki doyum, mesleki motivasyon ve kullanılan öğretim stratejilerin etkili olup olmadığı, bu değişkenlerin bir dizi demografik özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermeyeceği araştırılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimliğine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki motivasyonları, mesleki doyumları ve kullanılan öğretim stratejilerinin mesleki kimlik ile ilişkisini ortaya koyan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın, söz konusu alandaki mevcut literatüre anlamlı bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın ana amacı Kocaeli ili Körfez ilçesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile öğretim stratejileri, mesleki motivasyonları ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu değişkenlerin çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise araştırmanın alt amacıdır.

1.2.1 Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğretim stratejileri, mesleki motivasyon ve mesleki doyumları, mesleki kimliklerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?
2. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin cinsiyet, yaş, meslekteki hizmet süresi, branş, eğitim durumu, medeni durumları bakımından anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin öğretim stratejilerinin cinsiyet, yaş, meslekteki hizmet süresi, branş, eğitim durumu, medeni durumları bakımından anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin mesleki doyumlarının cinsiyet, yaş, meslekteki hizmet süresi, branş, eğitim durumu, medeni durumları bakımından anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının cinsiyet, yaş, meslekteki hizmet süresi, branş, eğitim durumu, medeni durumları bakımından anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Mesleki kimlik, öğretmenin ne yapması ve ne yapacağı hakkında toplumsal ve kişisel algı ve beklentilerinin yanında aynı zamanda kendileri için önemli olan yaşantılarını, mesleki çalışma ve uygulamalarındaki yaşantılarını da içerir (Tickle, 2000). Akademik çalışmalar, öğretmenlik mesleğinde "kimlik" olgusunun, bireylerin mesleki gelişimleri ve performansları üzerinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir (Beijaard vd., 2000; Starr vd., 2006). Bu yüzden öğretmenlerin performanslarını arttırabilmek için mesleki kimliklerin geliştirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yapılacak araştırmalarla öğretmenlerin mesleki kimliklerinde etkili olabilecek değişkenlerin ortaya koyulması gerekmektedir.

Literatüre baktığımızda öğretmenlerin mesleki kimliğine ilişkin araştırmalarda daha çok öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşumu ve gelişimi incelenmiştir (Rus vd., 2013). Öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkileyen faktörlere yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde ise öğretmenlerin duyguları, öğretmen öz yeterlik inançları ve örgütsel bağlılıkları gibi konular arasındaki ilişki incelenirken; mesleki doyumları, mesleki motivasyonları ve kullanılan öğretim stratejileri arasındaki ilişkiye yönelik araştırmaya ulusal düzeyde rastlanmamıştır. Bu araştırmanın mesleki kimlik konusunda yapılacak diğer araştırmalara yol göstermede ve öğretmenlerin mesleki kimliklerini daha iyi anlamamızda etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile öğretim stratejileri, mesleki motivasyon ve mesleki doyum arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu araştırma; öğretmenlerin mesleki kimliklerini yordayan değişkenler hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlayacaktır. Bu farkındalık öğretmenlerin mesleki kimliklerini geliştirme konusunda yapılacak çalışmalara, mesleki kimlik ile ilgili değişkenlerin dikkate alınması bakımından rehberlik edebilir. Yine bu çalışmanın bulguları okul yöneticilerin öğretmenlerin performanslarını etkileyen bu unsurlar hakkında bilinçlenmelerini sağlayabilir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı Kocaeli ili Körfez ilçesindeki devlet okullarında görev yapan okul öncesi ve ilkokul öğretmenleriyle sınırlıdır.
- Araştırma, 196 öğretmen ile sınırlıdır.
- Araştırmanın sonuçları, yalnızca bu coğrafi ve demografik çerçevede geçerlidir.

1.5 Araştırmanın Sayıtları

Araştırma kapsamında uygulanan ölçme araçlarının, çalışmanın amacını geçerli biçimde ölçebilecek nitelikte olduğu ve araştırmada anket formunu dolduran katılımcıların ölçeklere samimi ve doğru cevaplar verdikleri kabul edilmektedir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Kimlik

Kimliğin ilk kavramsal tanımını John Locke (1632-1704) yapmıştır (Öztürk, 2007). 1934 yılında George Herbert Mead'in benliğe dair çerçeve kimlik kavramına yönelik yaptığı çalışmalar kimliğin kökenini oluşturmaktadır (Esen, 2019). Mead'in kimlik kuramının sosyal etkileşimlerin ve grupların rollerine vurgu yapan çeşitli kimlik kuramlarının gelişiminde önemli bir rol oynamıştır (Stets ve Burke, 2003).

Helms (1998) kimlik kavramını, kendi içinde alt kategorilere ayrılan ve bunların birleşimiyle oluşan bir kavram olarak tanımlamaktadır. Helms (1998) kimlik gelişiminin ilk kavramsal modelini oluşturmuştur. Model içerisinde bireylerin deneyimsel eylemlerini, diğer insanların kültürel, sosyal, toplumsal beklentilerini, değerlerini ve inançlarını, kişilerin nasıl bir birey olmak istediklerine dair beklentilerini içermektedir. Moje ve Luke (2009) ise kimliği beş metefor kullanarak kavramsallaştırmaktadır. Bunlar farklılık olan kimlik, benlik algısı olarak kimlik, zihin veya bilinç olarak kimlik, anlatı olarak kimlik ve pozisyon olarak kimliktir.

Kimliklerin hiyerarşik olarak yapısal rollere bağlı olması kimlikleri çeşitlendirmektedir (Burke, 1980; Hitlin, 2003). Gee (2000), Bireylerin birden fazla kimliğe sahip olduğunu ifade etmiş ve bu kimlikleri doğal kimlik, kurumsal kimlik, söylemsel kimlik ve yakın çevresel kimlik olarak kategorize etmiştir. Erikson, kimliğin kişisel ve sosyal boyutlarına değinmektedir (Luyckx vd., 2011). Day ve Kington (2008) kimliği, bireyin kişisel, sosyal ve mesleki boyutları arasındaki etkileşimden oluşan bir bütün olarak değerlendirmektedir. Bu üç kimlik boyutundan biri ya da birkaçı, belirli bir zaman diliminde veya yaşanan bir olayda ön plana çıkabilir (Day, 2008).

2.1.1 Kişisel Kimlik

Kişisel kimlik kavramı bireyin kendisi ve benliği ile ilişkili olup süreklilik, özdeşleşme ve farklılık duygusu olarak düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle bireyi

diğer insanlardan ayıran özellikleri, özel bir bağlılık ve sahiplik duygusunu içermektedir (Olson, 2002). Kişisel kimlik bireyin meziyetleri, yetenekleri ve mizaç gibi kişinin doğrudan kendisi ile ilgili olan özellikleridir (Vignoles vd., 2011). Kişisel kimlik, kişisel benlik ve sosyal yapılar arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır (Turner, 1978; Burke, 1980).

Bireyin sahip olduğu kişisel kimliğinin belirsiz, geçici olması gibi durumların bireyin kendisini tanımlama biçimini zaman içinde değişikliğe uğramasında etkili olabilmektedir. Çünkü kişisel kimlik kavramının aile ve sosyal rollerle doğrudan bağlantılı olmasıdır (Day ve Kington, 2008).

2.1.2 Sosyal Kimlik

Tajfel (1981) sosyal kimliği bireyin benlik kavramının temel bir bileşeni olarak tanımlamakta ve bu kavramın, bireyin ait olduğu grubun değer yargıları ile bu üyeliğe yüklediği duygusal anlamdan türediğini öne sürmektedir. Sosyal kimlik kişiyi çok yakından ilgilendirmektedir. Şimşek (2002), sosyal grupların bireylere yalnızca aidiyet duygusu sağlamakla kalmayıp aynı zamanda sosyal tanınma, psikolojik destek, grup onayı ve üyelik imkanları gibi çeşitli sosyal-psikolojik ihtiyaçları karşılama olanağı sunduğunu belirtmektedir.

Sosyal bir gruba üye olmak, bireylerin sosyal kabullerinde, onaylanma ve ait olma ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Bir gruba ait olan bireyler, tek başlarıyken daha fazla bencilce dürtülerle davranma eğilimine sahipken, sosyal bağların olduğu durumlarda grubun çıkarlarını gözeterek bireysel menfaatlerini geri plana atarak hareket edebilmektedir (Toi ve Batson, 1982).

Kendimizi bir sosyal gruba ait hissetmek ve bu aidiyetten bir sosyal kimlik oluşturmak kaçınılmaz bir durumdur. Her ne kadar bireyselleşmeye ihtiyacımız olsa da grup aidiyeti isteği evrimsel sürecin bizlere bırakmış olduğu bir mirastır (Dunbar, 1988). Bireylerin aidiyet ihtiyacı karşılanmadığında, kendilerini toplumdan kopuk, yalnız veya mutsuz hissetmeleri olasıdır. Ancak, sosyal kimlik aracılığıyla kazandıkları aidiyet duygusu, bu tür olumsuz duygulardan kurtulmalarına yardımcı olur (Güler, 2003).

2.1.3 Mesleki Kimlik

Mesleki kimlik, bireylerin belirli bir eğitim ya da beceri gerektiren mesleklerde edindikleri değerler, inançlar, tutumlar ve tecrübeler ile şekillenen mesleki duruşları ve davranış biçimleri olarak tanımlanmaktadır (Slay ve Smith, 2011). Mesleki kimlik kavramı profesyonel benlik imajı, profesyonel kimlik ve profesyonel benlik kavramı gibi çeşitli kelimelerle ifade edilmektedir ve çoğunlukla aynı anlam etrafında toplanmaktadır (Sabancıoğulları ve Doğan, 2012).

Bireyler, mesleklerini icra ederken üstlendikleri görev ve roller sayesinde hem sosyal kimliklerini inşa ederler hem de mesleki bir kimlik edinirler. Mesleki kimlik, yapılan işin niteliğini, kapsamını, başkaları tarafından nasıl algılandığını ve mesleğin ihtiyaçlarını yansıtan bir ifade biçimidir (Yılmaz, 2011).

Mesleki kimlik, bireylerin deneyimlerinden ve sosyal yaşamının özelliklerinden etkilenmektedir (Clarke vd., 2013). Bireylerin mesleki kimlikleri, inançları ve öğretim uygulamaları doğrultusunda şekillenmeye başlamaktadır (Putten, 2011). Kişilerin meslek yaşamına başladıkları zaman mesleki kimliklerin birden oluşmasını beklemek doğru değildir çünkü kimlik oluşumu gelişimi ve gelişimi ve süreci ele almaktadır (Akmal ve Miller, 2003).

Bireylerin sosyal çevreleriyle yapmış oldukları etkileşim mesleki kimliğin oluşumunun her aşamasında ön plana çıkmaktadır. Bu etkileşimler sonucu meydana gelen mesleki kimlik süreci bireyin öz benliğini ve kendi davranışlarını içselleştirmesini kapsamaktadır (Jacox, 1973). Mesleki kimliğin şekillenmesinde, bireyin çevresinden aldığı etkilerle kişisel hedefleri doğrultusunda yaptığı çabaların etkileşimi önemli bir rol oynar. Araştırmacılar, bu süreci dış çevreyle bireyin kendi hedeflerini gerçekleştirme yeteneğinin bir etkileşimi olarak tanımlamaktadır. . Mesleki kimliğin şekillenmesinde, bireyin çevresinden aldığı etkilerle kişisel hedefleri doğrultusunda yaptığı çabaların etkileşimi önemli bir rol oynar (Coldron ve Smith, 1999; Archer, 2000; Beijgaard vd., 2004; Day vd., 2006; Arasa ve Calvert, 2013). Yapılan araştırmalar mesleki kimliğin bireysel ve toplumsal yapısının olduğunu belirtilmektedir (Kelchtermans 1993; Beijgaard vd., 2004; Day vd., 2006;

Cardelle vd., 2007; Song ve Wei, 2007; Schepens vd., 2009; Delahunty, 2012; Izadinia, 2013). Başka bir söylemle bireysel ve toplumsal değişkenler mesleki kimliğin değişiminde etkilidir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde mesleki kimlik üzerinde etkisi olan bireysel değişkenlerin; kişilerin inançları, deneyimleri, yeterlilikleri, duyguları, kişilikleri, endişeleri, beklentileri, tutumları, yaşantıları, hayalleri ve istekleri olarak rapor edilmektedir (Kelchtermans, 1993; Beijaard vd., 2004; Day vd., 2005; Lasky, 2005; Day vd., 2006; Sutherland vd., 2010). Bu araştırmalarda bahsedilen değişkenlerin, mesleki kimlik üzerindeki etkileri incelenmiştir.

2.2 Mesleki Doyum

Kişinin çalıştığı arkadaşlarıyla mutlu olması, işten aldığı hazzı ve işini yaparken ortaya koyduğu üründen aldığı keyfe mesleki doyum denilmektedir (Eren, 2007). Bireylerin çalıştıkları işten memnun olup olmaması toplumun gelişimi için önemlidir. Çalışanları iş doyumlarının yüksek olması ve işten memnun olmaları toplumun ilerlemesine ve gelişmesinde etkili olmaktadır (Karabulut, 2019). Mesleki doyum, bireyin meslek seçimiyle başlayan, hayatı sürecinde onu etkisi altına alan, literatürde de iş doyumunu şeklinde ifade edilen bir kavramdır (Yalçinkaya, 2000).

Mesleki doyum bireyin mesleğinde yaptığı iş ile arasında kurduğu duygusal bağdır (Akçamete vd., 2001). Yeşilyaprak (2006) ise çalışan bireyin işi ya da çalışma hayatını değerlendirmesi sonucunda hissettiği memnuniyet veya ulaştığı duygusal tatmin, mesleki doyum olarak adlandırılır. Yapılan araştırmalara göre mesleki doyum; bireyin yaptığı iş koluyla ilgili mali, toplumsal, ruhsal olarak kazançlar elde eden bir meslek sahibi olabilmek için sıkıntı, bunalım halinin bitirilmesi ve hoşnutluğun meydana gelmesi kavramlarını içermektedir (Mersin, 2007).

Mesleki doyumunu belirleyen faktörler, bireysel (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, zeka, kişilik, yetenek ve mesleki deneyim süresi vb.), iç (kişisel ihtiyaçlar, beklentiler ve kişisel değerler) ve dış (işin fiziksel koşulları, ücret, iş arkadaşları, değer görme, işte yükselme ve ilerleme imkanı ile yöneticilerle ilişkiler vb.) faktörler şeklinde üçe ayrılmaktadır (Kantar, 2010).

Kişilerin yaşamlarını etkileyen en önemli etkenlerden birisi yapmakta oldukları işlerinden memnun olma seviyeleridir (Çetinkanat, 2000). Çünkü çalışan kişilerin yaşamlarının önemli bir kısmını iş ortamında geçirmektedir. Çalışma hayatında doyum elde eden kişilerin aileleriyle ve sosyal çevreleriyle daha sağlıklı iletişim kurdukları, çalışma hayatlarında başarılı oldukları ve işlerinde verimli oldukları gözlenmektedir (Kağan, 2010). Eğer bireyler iş hayatlarında yeterli düzeyde mesleki tatmin yaşamıyorsa ya da yaptıkları işten hoşnut değillerse, dikkat dağınıklığı ve disiplinsizlik gibi problemler görülebilir. Bu da hata yapma riskinin yükselmesine ve işlerin gecikmesine neden olabilir (Tekin vd., 2014).

Mesleki doyum, her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlerin de mesleklerindeki motivasyonlarını ve başarılarını etkileyen en önemli unsurlardan biridir (Koyutürk, 2014). Öğretmenlerin mesleki doyumları; öğrencileri ile oluşturdukları bağ, iş arkadaşlarıyla olan ilişkileri, üst yöneticileri ile oluşturdukları bağ, tatil, maaş, kendine zaman ayırabilme, yükselme imkanı, denetim, iş güvenliği ve kişilik gibi öğelerden etkilenmektedir (Vural, 2004).

Mesleki doyumun, bireylerin işinin gerektirdiği özellikler ile kişisel özellikleri arasındaki etkileşimin bir sonucu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin tipik özellikleri ile kişisel özellikleri arasında uyum olduğunda mesleki doyumları yükselebilir (Kuzgun, 2000; Yeşilyaprak, 2006). Öğretmenlerin iş yerindeki beklentilerinin karşılanma düzeyi de mesleki doyumları üzerinde etkili olabilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinin onlar için ne kadar verimli geçtiğine yönelik algıları ve beklentilerin karşılanıp karşılanmadığı mesleki doyumları üzerinde etkili olabilmektedir (Zembylas ve Papanastasiou, 2005).

2.2.1 Mesleki Doyumu Etkileyen Faktörler

Mesleki doyumunu şekillendiren pek çok farklı unsur vardır. Bu unsurlar genellikle bireye özgü etkenler ve kurumsal yapıyla ilgili etkenler olmak üzere iki temel grupta incelenmektedir (Lawler, 1994; Urhan, 2014).

2.2.1.1 Bireysel faktörler

Bireyin kişisel özellikleri (yaşı, kişiliği, cinsiyeti, ırkı, medeni durumu, bireyin eğitim düzeyi ve yetenekleri) mesleki doyumu üzerinde farklı etkilere yol açabilir. Bu faktörler bireyden bireye değişkenlik gösterebilir ve her bireyi aynı ölçüde diğerleri kadar etkilemeyebilir (Köroğlu, 2011).

2.2.1.1.1 Yaş

Alanyazın incelendiğinde yaş ile mesleki doyum arasındaki ilişkiyi incelendiği araştırmaların sonuçlarının birbiriyle tutarlı olmadığı görülmektedir. Bireylerin içerisinde bulundukları yaşa göre bakış açıları ve beklentileri değişmektedir. Bu yüzden bireylerin mesleki doyum düzeyleri içerisinde bulundukları yaşa bağlı olarak artış veya azalış gösterebilmektedir (Kağan, 2005). Araştırmaların büyük bir kısmı, yaş ile mesleki doyum arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Mete, 2006; Ololube, 2006; Bostancıoğlu, 2008; Kumaş ve Deniz, 2010; Yıldız, 2013 Kaya, 2014).

2.2.1.1.2 Cinsiyet

Alanyazın incelendiğinde cinsiyet değişkeninin mesleki doyum üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmaların sonuçlarının birbiriyle tutarlı olmadığı görülmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda kadınların erkeklere göre, bazılarında ise erkeklerin kadınlara oranla yüksek mesleki doyumuna sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Surada, 2015). Okpara'ya (2006) göre erkeklerin mesleki doyum düzeylerinin kadınlarınkinden daha fazla olmasında, erkeklerin yönetici ve denetleyici gibi üst kademelerde daha fazla yer almaları etkili olabilmektedir. Öğretmenlere yönelik yapılan araştırmaların cinsiyet faktörüne yönelik sonuçları incelendiğinde bazı araştırmalarda cinsiyet ile mesleki doyum arasında anlamlı farklılık yokken (Uslu, 1999; Erdoğan, 2021), yapılan bazı araştırmalarda ise anlamlı farklılık bulunmuştur (Getahun vd., 2016; Üzümcü ve Müezziz, 2018; Çetinkaya vd., 2019).

2.2.1.1.3 Medeni durum

Mesleki doyumunu şekillendiren unsurlardan biri ise bireylerin medeni durumlarıdır. Alanyazın incelendiğinde genellikle evli bireylerin bekâr ya da yalnız yaşayan kişilere oranla anlamlı bir şekilde daha fazla mesleki doyum sağladıkları görülmüştür (Güner, 2007). Bu durum, evli bireylerin hayatlarının daha düzenli olmasının ve ailelerine karşı taşıdıkları sorumlulukların bir sonucu olabilir (Güner, 2007; Kaya, 2007). Yapılan bazı araştırmalarda ise bekâr bireylerin evli bireylere oranla mesleki doyum düzeyleri daha yüksek bulunmuştur (Öncel,1998; Aslan, 2006). Bu durumun nedeni, bekâr bireylerin evli kişilere kıyasla özel hayatlarında daha az sorumluluk taşıyor olmaları olabilir (Erbil ve Bostan, 2004; Gazioğlu ve Tansel, 2006).

2.2.1.1.4 Eğitim düzeyi

Alan yazında bireylerin eğitim düzeylerinin mesleki doyum üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların sonuçlarının birbirinden farklılık gösterdiği görülmüştür. Yapılan alanyazın incelemesi, yüksek öğrenim düzeyine sahip bireylerin mesleki doyum düzeylerinin, diğer eğitim kategorilerindeki bireylere kıyasla anlamlı derecede daha düşük olabileceğine işaret eden bulgular içermektedir (Eren, 1998; Barlı vd., 2005; Keser, 2006; Arısoy, 2007; Yılmaz ve Izgar, 2009). Bu durumun sebebi bireylerin çalışma ortamının ve ödüllendirme sisteminin aldıkları eğitime uygun olmaması ve beklentilerinin karşılanamamasıdır (Baysal ve Tekarslan, 1987; Cherrington 1994; Aydın, 2006; Kantar, 2008). Bazı araştırmalarda ise eğitim düzeyinin yüksek olmasının bireylerin mesleki doyumunu yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır (Oshagbemi, 2003; Eren, 2008).

2.2.1.1.5 Kişilik

Kişilik bireyi yaşamı boyunca etkilemekte ve yaşamını şekillendirilmektedir (Erol, 2010). Bireylerin mesleki yaşamları içerisinde mesleklerine karşı duygu, düşünce ve beklentilerinin farklılık göstermesinden kaynaklı olarak bireylerin kişisel özellikleri değişiklik gösterecektir (Aydın, 2006). Yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde özgüvenli, bağımsız karar alabilen, girişken, açık fikirli ve benlik algısı yüksek kişilerin mesleki doyumlarının; gergin ve stresli, özgüveni düşük, ilgi

ve yeteneklerinin farkında olmayan kişilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir (Locke, 1976; Çalışkan, 2005; İşcan ve Sevimli, 2005; Yılmaz, 2007).

2.2.1.2 Örgütsel faktör

Örgütsel faktörler her örgüte göre farklılık gösterebilmektedir (Oksay, 2005). Bu bağlamda, mesleki doyumu etkileyen örgütsel faktörler arasında ücret politikaları, terfi olanakları, çalışma ortamının fiziksel ve psikososyal koşulları, işin niteliği ve verilen ödüllendirme sistemleri öne çıkmaktadır.

2.2.1.2.1 Ücret

Çalışanların iş yerinde vermiş oldukları emeklerinin karşılığında işverenden aldığı iktisadi değere ücret denmektedir (Erol, 2010). Ücret çalışanların sosyoekonomik yapısını ve yaşam kalitesini belirlemede önemli bir etkidir (Eren, 2001). Yapılan alan yazın incelemesinde birçok araştırmada mesleki doyum ile ücret arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir (Clark, 1997; Akçamete vd., 2001; Kul, 2008). Çalışan bireyin aldıkları ücretin dengeli olması, diğer çalışanlara göre yüksek olmasına göre mesleki doyum açısından daha çok önem teşkil etmektedir (Özgenel, 2014).

2.2.1.2.2 Terfi

Bireyin çalıştığı iş yerinde terfi olanaklarının olması, terfi konusunda adil bir yaklaşımının varlığı ve terfi olayının gerçekleşmesi bireyin mesleki memnuniyetini arttırmaktadır (Hickson ve Oshagbemi, 1999; Altan, 2015). Çalışan bireyler, iş yerinde terfi ve maaş artışı gibi ilerleme fırsatlarının olduğunu bildiklerinde, daha istekli ve verimli bir şekilde çalışmakta, çalıştıkları yere karşı olumlu duygular beslemekte ve bu durum mesleki doyum düzeylerini artırmaktadır (Sarıkamış, 2006). Birey çalıştığı yerde harcadığı emek karşısında mevkiinde değişme olmadığını görürse bir süre sonra çalışma kapasitesinin çok altında çalışmaya başlayabilmektedir (Özgenel, 2014).

2.2.1.2.3 Çalışma ortamı ve koşulları

Birey mesleğini sevse bile mesleğini icra etmesi için gerekli olanakların sağlanmadığı ve ihtiyaçlarının karşılanmadığı durumlarda bireyler mesleki doyumlarını sağlamakta zorluk çekebilmektedir (Alçekiç, 2011). Çalışma ortamındaki ses düzeyi, çalışma ortamının fiziksel koşulları, çalışma ortamında tehlike içeren ekipmanların varlığı, termal koşullar ve iş güvenliğine yönelik alınan önlemler, çalışma ortamının kalitesinde etkili olan faktörlerdir. Olumlu koşullar mesleki doyum düzeyini artırırken, olumsuz koşullar ise mesleki doyum düzeyini düşürmektedir (Keser, 2006).

2.2.1.2.4 İşin niteliği

Çalışan bireylerin mesleki doyumlarında işin genel yapısı, elde edilen sosyal ve ekonomik kazanç ve çalışılan kurumun koşulları etkili faktörlerdir (Sevimli ve İşcan, 2005). Alanyazın incelendiğinde sonucunun belli olmadığı, yaratıcılığın olduğu ve riskli işlerde çalışan kişilerin mesleki doyum düzeylerinin; monotonlaşan, sonucu belli olan ve riskli olmayan işlerde çalışan kişilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Gemmil ve Heisler, 1972; Spector, 1986; Robbins, 1994; Günbayı, 2000; Tutar, 2014).

2.2.1.2.5 Ödüllendirme

Kişinin mesleğini yaparken sergilediği yüksek performansına yönelik kendisine verilen ödüllere ödüllendirme denir (Aydın, 2006). Çalışan performansının zaman içinde değişkenlik gösterebileceği ve bireylerin belirli dönemlerde normal performans düzeylerinin üzerine çıkarak daha başarılı iş sonuçları elde edebilecekleri gözlemlenmektedir. Bu dönemlerde, çalışanları ödüllendiren bir sistemin varlığı ve verilen ödüller, bireylerin mesleki doyumlarının artmasında önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Şen, 2011).

2.3 Motivasyon

Türkçede “motivasyon” kavramının doğrudan ve tam anlamıyla karşılık geldiği bir terim bulunmamaktadır. Bu kavram, kökenini İngilizce ve Fransızca’daki “motive” sözcüğünden gelmektedir (Eren, 2001). Örüçü ve Kanbur (2008) motivasyonu kişilerin harekete geçmesinde etkili olan ve hareketlerini yönlendiren bir olgu, onların umutları, düşünceleri, istekleri, korkuları şeklinde ifade edilmektedir. Karaman’a (2010) göre, personel ve yöneticilerin gelişme imkânlarını ve yeteneklerinin ortaya çıkmasında etkili olacak şekilde ekonomik, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayarak bireylerin teşvik edilmeleri olarak açıklamaktadır. Motivasyon kavramıyla ilgili yapılan tanımların ortak yönü, bireylerin farklı uyaranların etkisiyle belirli bir hedefe ulaşmak için gönüllü olarak sergilediği çaba ve arzularına uygun şekilde faaliyette bulunmalarıdır (Tarakçıoğlu vd., 2010).

Alan yazında motivasyon kavramı ‘İçsel Motivasyon’ ve ‘Dışsal Motivasyon’ olmak üzere iki alt boyut olarak ele alınmıştır.

Davranışçı bilim insanları, 1940’lı yıllara kadar motivasyonu yalnızca dışsal motivasyon olarak ele almışlardır. 1950 yıllarında ihtiyaç kuramcıları tarafından içsel motivasyon kavramı geliştirilmiştir (Ceviz, 2018). İçsel motivasyon, kişiyi etkinliğe yönlendiren, bireyleri gayretli kılan ve doyuma ulaşıldığında sönen doğal bir itici güçtür (Karaman, 2010). Tohidi ve Jabbari’ye (2012) göre ise içsel motivasyon, kişilerin bir göreve yönelik ilgisini yönlendiren ve herhangi bir dış baskı olmaksızın bireyin içinde var olan motivasyonu ifade etmektedir.

Motivasyonun en temel seviyesi içsel motivasyondur, ancak pek çok insan bu tür bir motivasyona sahip değildir. İçsel motivasyon, özellikle çocukluk döneminin ilk yıllarında oluşmaya başlar ve bu süreç, bireylere görev ve sorumluluk bilinci kazandırır (Calp, 2013).

Dışsal motivasyon teşvik edici unsurlara ya da dışsal faktörlerin kullanımına bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir. Buna bağlı olarak dışsal motivasyon, ödül ve ceza kullanımı sonucunda oluşabilmektedir (Lederer ve Mahaney, 2006). Karaman (2010)’a göre dışsal motivasyon, çalışanların verimini sağlamak, iş doyumunu

artırmak ve en az hata ile örgütün veriminin artmasını sağlamak için gerekli motivasyon türüdür.

Dışsal motivasyon, bireylerin belirli hedeflere yönelmesinde etkili bir güdüleme biçimi olmakla birlikte, içsel motivasyonun sağladığı kalıcılığı ve sürekliliği genellikle sunamaz. Çünkü dışsal motivasyon, kişilerin isteklerinin dışarıdan gelen etkilerle şekillenmesine dayanır. Bu da, dışarıdan sağlanan motivasyonun bireyin motivasyonunu sürekli kılmasını her zaman mümkün kılmayabilir (Başaran, 1991).

2.3.1 Mesleki Motivasyon

Zeynel (2014) mesleki motivasyon kavramını, çalışan bireylerin işyerindeki maddi ve manevi ödüle ulaşmaları, bir iş ya da görevin amacına uygun sergiledikleri davranışları ve gösterdiği çabaları kapsayan psikolojik süreç olarak tanımlamaktadır. Aydın'a (2016) göre ise mesleki motivasyon kavramı, firmalarda ya da kurumlarda çalışan bireylerin görevlerine ilişkin amaçlarına yönelik veya kurumun/firmanın çalışanlarına yönelik göstermiş oldukları ödül/ceza mekanizmasıyla gerçekleştirdikleri davranış veya çabalara denilmektedir.

Bireylerin yaptıkları işten aldıkları geri dönüşler, o mesleği icra etme isteklerini şekillendiren önemli bir faktördür. Yöneticiler tarafından takdir edilmek, ödüllendirilmek veya terfi gibi durumlar, bireylerin mesleki motivasyonlarını güçlendirir. Yüksek mesleki motivasyona sahip olan kişiler ise bilgi, beceri ve çalışma isteklerini daha verimli bir şekilde kullanabilmektedirler (Atmaca, 2019). Motive olmuş bireyler işlerini keyif alarak istenilen zamanda ve standartlarda yapacak ve kendini önemli hissedecektir. Böylelikle bireyler işlerinde daha çok çalışacak ve denetlenmelerine gerek kalmayacaktır. Motive olmuş bireyler, iş hayatlarında huzurlu ve verimli olmakta bu sayede kısa zamanda nitelikli işler yaparak işlerinden tatmin olmakta ve monotonluktan çıkmaktadırlar (Küçük, 2008).

Örgütte çalışan bireylerin motivasyonu ve içsel dürtüsü yoksa, yetenekleri ve çabaları bir anlam taşımayabilir. Ayrıca, bireyin yeteneği yaptığı iş ile uyumlu değilse, çalışma isteği ve çabası olsa bile örgüt için başarı elde edilemeyebilir. Başka

bir deyişle, kişilik özellikleri ve becerileri yapılan işle örtüşmeyen bireyden verimli bir performans beklemek gerçekçi değildir (Öztürk, 2013).

2.3.2 Öğretmen Motivasyonu

Öğretmenler okul faaliyetlerinin çekirdeğini oluşturmakla birlikte öğrenciler üzerinde en çok etkiye sahip olan bileşendir. Öğretmenlerin okulun sunduğu hizmetlerin niteliği üzerinde belirleyici bir rol oynadığı gözlemlenmektedir (Yılmaz ve Arslan, 2014). Öğretmen motivasyonu, öğretmenin mesleki başarısını doğrudan etkileyen bir faktördür. Öğretmen motivasyonu, eğitim politikaları, müfredat tasarımı, okul yönetim anlayışı, öğrenci profili ve veli beklentileri gibi unsurlar, öğretmenin motivasyonunu şekillendiren unsurlar arasında yer alır. Bu etkilere maruz kalan öğretmenin mesleki motivasyonunun yüksek ve sürdürülebilir seviyede olması büyük bir önem taşır (Büyükses, 2010).

Öğretmenlerin mesleki doyum ve motivasyon düzeylerinin düşük olması, bu durumun sınıf ortamına yansımaları halinde, öğrencilerin derse yönelik tutumları ve motivasyonları üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir (Aydın, 2016). Mesleki motivasyonu yüksek olan öğretmenler, öğrencileri özgüvenli, amaçlarının farkında olan başarılı bireyler yetiştirmekte ve mesleğini severek yapmaktadır. Bu yüzden okul örgütlerinin başarısında, öğretmen motivasyonu önemli bir paya sahiptir (Çelik, 2019).

Oort vd. (2011) göre, öğretmenlerin öz yeterlik ve motivasyonlarının yüksek olması yeni fikirlere açık olmalarında, farklı yöntemleri denemede istekli olmalarında ve planlama ve organizasyon açısından daha etkin olmalarında etkili olmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinde içsel ve dışsal motivasyon mesleğin etkin ve verimli sürdürülmesinde önemlidir (Sabuncuoğlu vd., 2001). Diğer meslek çeşitlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon daha fazla dışsal motivasyona bağlıdır. Toplumun tüm fertlerinin öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına karşı farklı beklentileri bulunmaktadır. Örneğin veliler öğretmenlerden öğrencileriyle daha fazla ilgilenilmelerini ve eğitim alanında yaşanan yeni gelişmeleri takip ederek öğrencilerine aktarmalarını beklerken kurum, uzmanlık alanında elde ettiği bilgileri

toplumda yaşanan olaylara uyarlamasını ve bu olaylara ilişkin görüş ve çözüm önerilerinde bulunmasını beklemektedir. Bu yüzden öğretmenlik mesleğinde dışsal motivasyon daha fazla ön plana çıkmaktadır (Cansız vd., 2021).

Dışsal motivasyon unsurlarından biri olan parasal ödüller, öğretmenleri motive etmekte önemli motivasyon unsurlarındandır (Garih, 2006). Çiçek'in (2002) Türkiye bağlamında gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleğinde en temel motivasyon kaynağının maddi unsurlar olduğunu görülmüştür.

2.4 Öğretim Stratejileri

Öğretim, istenilen kazanımlara bağlı kalarak ve bireylerin ihtiyaçlarını gözeterek yeteneklerin geliştirilmesi için detaylı bir şekilde gerçekleştirilen bilgi, beceri veya faaliyetler sürecidir (Bacanlı, 2004). Başka bir deyişle öğretim kavramı öğretmenin, amaçları doğrultusunda hazırlanan bir plan doğrultusunda başka bir kimseye, alışkanlık, bilgi, beceri, ülkü ve değer duygularını kazandırmasıdır (Binbaşıoğlu, 1974).

Strateji, belirlenen hedeflere ulaşmak için planlanmış ve sıralı bir şekilde gerçekleştirilen faaliyetler dizisi olarak tanımlanmıştır (Garih, 2005). Strateji kavramı plan, program, hedef, süreç kavramlarıyla ilişkilidir. Strateji kavramı düşünme süreci olduğu için önceden sürecin amacı belirlenmektedir; fakat strateji kavramı sadece düşünmeyi değil davranış tutarlılığını da ifade etmektedir. Başka bir deyişle strateji, yeni durumlar karşısında konumlanma sürecidir (Pamuk vd., 1997).

Öğretmenin, bir konunun ya da dersin kazanımlarına ulaşmak amacıyla tercih ettiği ettiği öğretim yönteminin, kullanılan teknikler ve değerlendirme yöntemleriyle uyum içinde olması, öğretim stratejisi sayesinde sağlanır. Öğretim stratejisi, öğretimi gerçekleştirmeye yarayan genel yollar olup etkinlik çeşitlerinden hedeflerine uygun seçtiği etkinlikler ile uyumlu bir yol belirleyerek öğretim yöntemlerini seçmektir (Bilen, 1999; akt: İçen, 2012). Öğretmen kazanımları da göz önüne alarak kazandırılmak istenen davranış ve tutuma göre strateji, yöntem ve teknik seçmektedir. Teknik, yöntem; yöntem ise stratejiye; strateji de hedefe bağlıdır. Öğrenme süreci ise, belirli bir davranışın kazandırılması amacıyla gerçekleştirilen

tüm faaliyetlerden oluşur (Tan ve Alaattin, 2004). Öğretim stratejileri, öğretmenlerin ders işlerken kullandıkları yöntem ve tekniklerle somutlaşmaktadır. Öğretim yöntemleri; öğrenciye istenilen kazanımlara ulaşmasında kullanılan bir yoldur. Yöntemle, öğrenci ve öğretmen etkinlikleri, öğretmen araç ve tekniklerde kullanılarak hazırlanan bir plan doğrultusunda yürütülmesi amaçlanmaktadır (Fidan, 1986).

Üç ana öğretim stratejisi bulunmaktadır. Bunlar, sunuş yolu (doğrudan anlatım) yöntemiyle öğretim, buluş (keşif) yoluyla öğretim ve araştırma-inceleme yolu ile öğretim stratejisidir.

2.4.1 Sunuş Yoluyla (Doğrudan Anlatım) Öğretim Stratejisi

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin kuramsal temelini oluşturan ve bu yaklaşımı bilimsel olarak sistematik hale getiren isimlerin başında David Ausubel gelmektedir. Bu stratejide öğretmen bilgiyi sağlayan ve aktaran konumundadır. Öğretmen merkezli bir yaklaşım olan strateji genellikle dersin giriş kısmında kullanılmaktadır. Bu yaklaşım bilinen yaklaşımlar içerisinde en eski ve en çok kullanılanıdır. Sunuş yoluyla öğretim, öğrencilerin konuya dair ön bilgileri yetersiz olduğunda tercih edilen bir öğretim yöntemidir. Bu yaklaşım, öğrenmeyi desteklemek ve bilgiyi daha anlaşılır hale getirmek amacıyla konunun sistemli bir şekilde sunulmasını sağlar (Bolat, 2008). Bu stratejide verilecek bilgiler aşamalılık ilkelerine göre hazırlanmalı ve bilgiler öğrenci tarafından öğrenilmesi kolay bir duruma dönüştürülmelidir.

Sunuş yoluyla öğretim en kolay öğretim tipi olarak görülmekte ve bir derisi planlamada ve sunmada diğer stratejilere kıyasla kolay olduğu düşünülmektedir. Sunuş yoluyla öğretim, anlatım yönteminden farklıdır. Sunuş yolu stratejisi, bir konuyu anlatmaktan daha kapsamlıdır (Karip ve Doğanay, 2006). Sunuş stratejisinde kullanılmak üzere belirlenen örnekler içerik ve kazanıma uygun seçilmelidir. Bu stratejide öğrenciler uygulama yapmadan önce konunun öneminden ve hedeften haberdar edilmektedir. Bu şekilde öğrencilerin motive olmaları sağlanmaktadır (Demirel, 2003; Şişman, 2006).

Dilci'ye göre (2011) sunuş yoluyla öğretim stratejisi, temelinde Gestalt psikolojisine

dayanmaktadır. Tümdengelim yöntemi kullanılarak ayrıntılar öğretilmektedir. Öğretmen merkezdedir. Çoğunlukla kavram haritaları ve şemalara kullanılmaktadır. Bilgi düzeyindeki kazanımlarda kullanılmaktadır.

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin uygulanmasının kolay olması, açıklama gerektirilen durum ve konularda kullanılabilir olması, ilke ve kavramlarla ilgili gerekli açıklamalar yapılarak yanlış anlaşılmayı önleyebilir olması açısından avantajlıdır. Bu strateji ön bilgilerin yeterli olmadığı durumlarda kullanışlıdır (Çelebi, 2015). Sunuş yoluyla öğretim strateji öğrencilerin anlamlı öğrenmelerinin sağlanması, bilgi düzeyindeki hedeflere ulaşmada etkili olması, öğrencilerin kısa zamanda çok bilgi edinmelerini sağlaması gibi birtakım avantajlar içermektedir (Yeşilyaprak, 2004).

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin bazı sınırlamaları vardır. Eğer öğretmen, öğrenme ortamını uygun yöntem ve tekniklerle çeşitlendirmezse, bu ortam monoton ve sıkıcı bir hale gelebilmektedir (Erciyeş, 2007). Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde öğretmen öğrenmeleri bol örneklerle desteklemesi gerekmektedir aksi takdirde bol örneklerle desteklemediği zaman etkili olmamaktadır (Senemoğlu, 2004).

2.4.2 Buluş (Keşif) Yoluyla Öğretim Stratejisi

Bu strateji 1960'lı yıllarda Bruner tarafından oluşturulmuştur (Akman ve Erden, 1997). Buluş yolu öğrenme stratejisinde öğrencilerde merak uyandırılarak öğrenciler konuya karşı istekli hale getirilmektedir. Bu istek uygun düzeyde belirsizlik içermelidir aksi halde fazla belirsizlik öğrencide kargaşaya sebep olabilmekte ve öğrenme isteğini olumsuz etkileyebilmekte. Öğrencilerde merak uyandırıldıktan sonra konuyla ilgili problem sınıfa getirilerek öğrencinin çözüm yolları geliştirmesi beklenmektedir. Bu süreç içerisinde öğrenciye gerekli zaman tanınmakta ve öğrenci açık uçlu sorularla yönlendirilmektedir (Senemoğlu, 2001). Öğretmen önceden hazırladığı alıştırma, örnekler ve örnek olmayan sorular ile dersi yapılandırmalıdır. Öğretmenin bu süreçte öğrenciye yol gösterici olması ve öğrenciyi motive etmesi önemlidir (Senemoğlu, 2001).

Buluş stratejisinde öğrenciler, öğretmenlerin rehberliğinde sürece aktif olarak katılmaktadır. Süreçte genellikle parçadan bütüne varmayı hedefleyen tümevarım yöntemi kullanılmaktadır. Buna ek olarak, düşünme ve değerlendirme süreçlerinde diyalektik yöntem, benzetme (analoji) gibi çeşitli akıl yürütme teknikleri de uygulanmaktadır (Dirik, 2014).

Buluş yoluyla öğretim stratejisi farklı yöntem ve tekniklerle de desteklendiğinde daha etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlayacaktır (Bolat, 2008). Buluş stratejisini kullanan öğretmen, örnek olay ve güdümlü tartışma yöntemlerinden birini, çember, zıt panel, açık oturum, küçük ve büyük grup tartışması, soru-cevap vb. teknikleri eğitim ortamında kullanılabilir (Demircioğlu, 2014).

Yapılan literatür taramasında buluş yoluyla öğrenme stratejisinin kullanıldığı çalışmalarda öğrencilerin derse aktif katıldıkları ve keşfederek öğrendikleri için başarıların arttığı görülmüştür. Aynı zamanda, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının olumlu şekilde arttığı görülmüştür (Yazıcı, 2002). Baki ve Bell (1997) buluş yoluyla öğrenme stratejilerin derste kullanılmasının öğrenilen bilgilerin kalıcılığının artmasında ve öğrenilen bilginin yeni kazanımlara aktarılmasında etkili olduğunu savunmuşlardır.

Buluş yoluyla öğretim stratejisinin sınırlı olduğu yanları da bulunmaktadır. Erden ve Akman'a (2014) göre buluş yolu ile öğretim stratejisi zaman alıcıdır. Bu stratejinin iyi bilen kişiler tarafından uygulanması gerekmektedir ve bu stratejinin kalabalık sınıflarda uygulanması zordur (Çelebi, 2015). Bu strateji her konu için kullanılamamaktadır (Turan, 2009).

2.4.3 Araştırma-inceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi

Bu strateji John Dewey tarafından geliştirilmiş olup, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılım sağlayarak araştırma temelli bilgi edinmelerini ve üst düzey öğrenme hedeflerine ulaşmalarını teşvik eden bir yaklaşımdır (Demirel, 2011). Dewey'e göre öğrenme süreci, bireyin bir problemi çözmeye çalışmasıyla başlar (Cevizci, 2010). Öğrenci önce problemi hisseder, tanımlar, hipotezler üretir ve bu hipotezlerle ilgili verileri toplar, topladığı verileri değerlendirerek sonuca ulaşır. Öğrenci bu sayede

ileride karşılaşılabileceği problemlere çözüm üretmeyi öğrenmiş olur. Araştırma-inceleme stratejisini kullanmak isteyen öğretmen ilk önce dersle ilgili temel kavramları tespit eder ve öğrencilerin önkoşul bilgilerini ortaya çıkartacak etkinliklere yer verir. Daha sonra kazandırılmak istenen hedef davranışla ilgili olumlu ve olumsuz örnekler vererek konu hakkında tartışılmasını sağlar (Sönmez, 2007). Araştırma-inceleme stratejisinde öğrenciler aktiftir ve yaparak yaşayarak öğrenir. Bu stratejide öğretmenler süreç içerisinde öğrenciye yol gösterir.

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, öğrencilere planlı ve düzenli ders çalışma alışkanlığı kazandırmaktadır. Bunu yanında öğrencilerin bilimsel düşünme ve araştırma yapma becerileri kazandırmakta da etkilidir (Yaşar ve Gültekin, 2006). Bu stratejinin başka bir olumlu tarafları ise öğrencilere problem çözme becerisi kazandırma, yaparak yaşayarak öğrenme olanağı sunma, neden sonuç ilişkisi kurma becerisini geliştirmeye imkan vermesidir (Erciyeş, 2007).

Erciyeş'e (2007) göre araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin sınırlı yönleri; uygulanmasının uzun zaman gerektirmesi, her konunun öğretilmesinde kullanılamaması ve her yaş düzeyine uygun olmaması olarak sıralanabilir. Öğretmen konu hakkında gerekli ön bilgelere sahip olmayan öğrencilere bu stratejiyi uygulamada sorunlar yaşayabilir (Demircioğlu, 2005).

2.5 Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

2.5.1 Öğretmen Mesleki Kimliği Üzerine Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Esen (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan dokuz sosyal bilgiler öğretmeninin toplumsal ve mesleki kimlik algıları ile üstlendikleri roller; görev yaptıkları okul türü, cinsiyet, mesleki kıdem gibi çeşitli demografik değişkenler doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmada öğretmenler; öğretmenlik mesleğine bakış açıları, öğretmen rollerini uygulama şekilleri, öğrencileriyle arasındaki iletişim şekilleri ve meslek hayatındaki sorunlarına yönelik dört ana başlıkta incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mesleklerini, mesleki hayatlarına başladıklarında informal olarak öğrendikleri ve formal eğitimleri yeterli ve işlevsel bulmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin

öğretmenlik eğitimde aldıkları kuramsal derslerin mesleki yaşamlarında etkili olduğu görülmektedir.

Duru'nun (2006) gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, öğretmenlerin, öğretmen kimliklerinin oluşma sürecinde popüler kültürün, öğretmen yetiştirme programlarının, daha önce edindiği formal eğitim deneyimleri ve çalışma ortamlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimlik ediniminde geleneksel kimliklerin mesleki kimlik ediniminde direnç yarattığı belirtilmiştir.

Sofuoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, okul psikolojik danışmanlarının mesleki kimliklerini nasıl yapılandıklarını incelemektir. Araştırma kapsamında, daha homojen bir örneklem elde etmek amacıyla, mesleki alanda en az 10 yıllık deneyime sahip ve hâlihazırda resmi bir meslek lisesinde görev yapan yedi okul psikolojik danışmanının mesleki yaşam öyküleri, anlatı araştırması yöntemiyle analiz edilmiştir. İlk aşamada, katılımcıların yaşam öykülerinde yer alan olaylar kronolojik sıraya göre aktarılmış; ardından yapılan tematik analiz sonucunda dört temel tema belirlenmiştir: Belirsizlik ve Destekleyici Mekanizmalar, Yeni Deneyimlerle Meslekle Bütünleşme, Belirleyici Kurumsal Sınırlar ve Sosyo-Politik Belirleyici Üst Anlatılar. Elde edilen bulgular doğrultusunda, psikolojik danışmanların mesleki kimlik inşasının bireysel deneyimlerin yanı sıra kurumsal uygulamalar ve sosyo-politik bağlam tarafından da şekillendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Atik (2022) tarafından yürütülen araştırma, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını ve bu algılara dayalı mesleki kimlik tipolojilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını şekillendiren etmenler yedi ana tema altında toplanmıştır: hizmet öncesi deneyimler, hizmet içi deneyimler, mesleğe ilişkin etkiler, toplumsal etki, medya etkisi, eğitim politikaları ve geleceğe yönelik düşünceler. Mesleki kimlik algısının bileşenleri ise iki temel tema kapsamında incelenmiştir: bireysel özellikler ve mesleki özellikler. Bu bileşenler doğrultusunda öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin oldukça yüksek, mesleki bağlılıkları ile mesleki benlik algılarının yüksek, iş doyumlarının ise

orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki kimlik tipleri dört temel kategoride ele alınmıştır: teknisyen, sosyal, entelektüel ve eleştirel öğretmen kimlikleri. Demografik değişkenler doğrultusunda yapılan analizlerde, entelektüel kimliğe sahip öğretmenlerin diğer kimlik tiplerine oranla daha fazla olduğu; buna karşın teknisyen kimliğe sahip öğretmenlerin sayıca en az olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, mesleki kimlik algısını oluşturan bileşenlerin öğretmen kimliği tiplerine göre karşılaştırılması sonucunda, sosyal öğretmen kimliğine sahip bireylerin mesleki bağlılık, mesleki motivasyon, iş doyumu ve mesleki benlik algısı düzeylerinin diğer kimlik tiplerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sarı (2023) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinin Anadolu Yakası'nda yer alan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin analizine göre, öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumları ile sınıf yönetimi stillerinden koruyucu ve demokratik yönetim tarzları arasında pozitif yönde, ancak zayıf düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşum düzeylerinin, benimsedikleri sınıf yönetimi stillerini anlamlı biçimde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2024) tarafından yürütülen araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile duygusal durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile duyguları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Veri toplama sürecinin iki aşaması arasında geçen 15 günlük süre zarfında, öğretmenlerin mesleki kimlik oluşum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim gözlenmiş; ancak duygusal durumlarında her ne kadar istatistiksel farklılık tespit edilse de bu farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizlerde, kadın öğretmenlerin mesleki kimlik oluşum düzeylerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak, duygusal durumlar açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yaş, okutulan sınıf düzeyi ve mesleki kıdem gibi değişkenler doğrultusunda yapılan incelemelerde ise hem mesleki kimlik oluşumları hem de duygusal durumlar açısından anlamlı bir

farklılık bulunmamıştır. Araştırma genelinde elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sabit bir yapıdan ziyade, zaman içerisinde sürekli bir değişim ve dönüşüm süreciyle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, mesleki kimlik oluşum süreci ile öğretmenlerin duyguları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2 Mesleki Doyum Üzerine Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Dursun ve Şahin'in (2009) Burdur'daki okul öncesi öğretmenlerin iş doyumlarını incelediği araştırmasında; süresi, aylık kazanç, yöneticiler tarafından takdir edilme ve okulun maddi imkanlarını okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu seviyeleri; yaş, medeni durum, meslekteki deneyim yeterli bulma gibi faktörler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki doyumları ile yaş, deneyim süresi ve medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Mesleklerinde takdir gören okul öncesi öğretmenlerin ve okulun maddi olanaklarını iyi olarak ifade eden okul öncesi öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinde artış görülmüştür.

Biçer (2013), tarafından gerçekleştirilen araştırmaya 210 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dışa dönük ve sorumluluk sahibi bireylerin mesleki doyumlarının yüksek olduğu, duygusal tutarsızlık yaşayanların ise düşük mesleki doyuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sulu (2018) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin bağlanma stillerini belirlemek ve bu stillerin mesleki doyum üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin bağlanma stilleri ile mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen verilere göre, sınıf öğretmenlerinin güvenli bağlanma stili puanları ile mesleki doyum puanları arasında düşük düzeyde, ancak pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öte yandan, korkulu bağlanma stili puanları ile mesleki doyum puanları arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okulda geçirilen hizmet süresi değişkenlerine

göre anlamlı farklılık gösterdiği, ancak medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Alıcı ve Yalçınkaya'nın (2019) gerçekleştirdiği araştırmaya 91 öğretmen katılmıştır ve öğretmenlerin mesleki doyum durumları ile örgüte bağlılıkları arasında olumlu bir ilişki gözlemlenmiştir.

Özdemir (2020) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, Edirne ilinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algıladıkları mesleki doyum düzeyleri ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Çalışmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Edirne'de devlet ortaokullarında görev yapan toplam 210 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki doyum ve örgütsel güven düzeyleri genel olarak orta düzeydedir. Mesleki doyum düzeyleri demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Örgütsel güven düzeylerinde ise, okuldaki öğrenci sayısına bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre paydaşlara güven, öğretmen ve öğrenci sayısına göre ise meslektaşlara güven ve yöneticiye güven alt boyutlarında anlamlı farkların bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki doyumları ile örgütsel güven düzeyleri arasında negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2024) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki doyum düzeylerini belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın evrenini, Düzce ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle evrenden yansız bir şekilde seçilen 225 okul öncesi öğretmenden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin genel olarak yüksek ve olumlu düzeyde olduğunu; buna karşın mesleki doyum düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, hayat boyu öğrenme eğilim ölçeği ve alt boyutları ile mesleki doyum ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.3 Mesleki Motivasyon Üzerine Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Doğan ve Koçak'ın (2014) araştırmasında, 211 branş öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçları, ortaokullarda görev yapan yöneticilerin sosyal iletişim becerilerinin, öğretmenlerin motivasyon düzeyleriyle anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Toplanan veriler doğrultusunda, bu ilişkinin öğretmenlerin branşlarına, cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine bağlı olarak değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, kadın öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, yöneticilerin sosyal iletişim becerilerindeki gelişimin, onların motivasyonlarını artırmada önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

Demir'in (2018) 52 farklı ortaokulda çalışan toplam 1153 öğretmen üzerinde yaptığı çalışma, okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımları ile öğretmen motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkisel bağı analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları, yöneticilerin motivasyonel dil kullanımı, öğretmen motivasyon düzeyini %27,4 oranında yordayabilmektedir. Ayrıca, motivasyonel dilin yüksek düzeyde algılandığı okul ortamlarında, yönetici ve öğretmenler arasında karşılıklı, çift yönlü bir iletişim yapısının geliştiği belirlenmiştir.

Vatansever (2019) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin incelemiştir. Araştırma kapsamında toplam 250 sınıf öğretmeni çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca mesleki motivasyon düzeylerinde; kıdem yılı, hizmet içi eğitimlere katılım, kitap okuma alışkanlığı ve yaş değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öte yandan, cinsiyet, öğrenim düzeyi, görev yapılan okulda çalışma süresi, okutulan sınıf düzeyi, medeni durum ve sosyoekonomik durum değişkenlerinin mesleki motivasyon üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıman (2022) tarafından yürütülen bu araştırmanın amacı, Covid-19 pandemisi sürecinde yüz yüze eğitimin kesintiye uğrayarak zorunlu çevrimiçi eğitime geçilmesinin öğretmenlerin mesleki doyumları ve motivasyonları üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmanın katılımcılarını okul öncesi, ilköğretim ve

ortaöğretim düzeylerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Veriler, katılımcılarla yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcı ifadeleri doğrultusunda altı ana tema ve bu temalara bağlı alt temalar belirlenmiştir. Belirlenen ana temalar; teknolojik altyapı, sınıf yönetimi, öğretimin niteliği, eğitim-öğretime uygun ortam, motivasyon ve mesleki doyumdur. Araştırma bulguları, pandemi sürecinin başlangıcında teknolojik altyapının büyük ölçüde yetersiz kaldığını ve öğretmenlerin gerekli donanımı (örneğin tablet, bilgisayar, internet erişimi vb.) temin etmede güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ancak zamanla bu sorunların büyük oranda giderildiği belirtilmiştir. Sınıf yönetimi ve uygun eğitim ortamının oluşturulmasında da çeşitli zorluklarla karşılaşıldığı, özellikle öğrencilerin çevrim içi derslere düzenli katılım göstermekte zorlandığı belirlenmiştir. Öğretim yöntemleri açısından değerlendirildiğinde ise daha çok sunuş yoluyla öğretim ve geleneksel yaklaşımların tercih edildiği saptanmıştır. Bu durumun öğretimin niteliğini olumsuz etkilediği ve söz konusu faktörlerin öğretmen motivasyonu üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin akademik açıdan geri kalmamaları ve öğrenmeden uzaklaşmamaları için çaba sarf ettikleri, bu süreçte eğitime her zamankinden daha fazla önem verdikleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte, süreç içerisinde öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde düşüş yaşandığı ve mesleki doyumlarında azalma hissine kapıldıkları ifade edilmiştir.

Atalay (2025) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmanın temel amacı, usta öğreticilerin mesleki motivasyon, iş doyum ve örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmada veri analizi için SPSS 26 ve AMOS 22 programları kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi kapsamında elde edilen model uyum indeksleri, kurulan modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına göre, usta öğreticilerin mesleki motivasyon düzeylerinin artması, iş doyum ve örgütsel bağlılık düzeylerinde de artışa yol açmaktadır. Özellikle motivasyon düzeyindeki artış, iş doyumunu anlamlı biçimde yükseltmektedir. Ancak, iş doyumunun artması motivasyon düzeyini daha sınırlı düzeyde etkilemektedir. Bununla birlikte, iş doyum arttıkça örgütsel bağlılık düzeyinin de yükseldiği görülmüştür. Aynı şekilde, mesleki motivasyon düzeylerinde meydana gelen artış,

örgütsel bağlılık üzerinde de olumlu yönde bir etki yaratmaktadır. Bu sonuçlar, mesleki motivasyon, iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasında çift yönlü ve pozitif ilişkilerin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

2.5.4 Öğretim Stratejileri Üzerine Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Sönmez (1992), Ankara ilinde görev yapan ilkokul öğretmenlerinin sınıf içi etkinlikleri incelenmiştir. Araştırmaya toplam 187 öğretmen katılmıştır. Araştırma katılan öğretmenlerin hiçbirinin örnek olay, deney, gezi, buluş yolu stratejisi, güdümlü tartışma, araştırma inceleme yoluyla öğrenme, panel, problem çözme, gözlem ve benzeri yöntem, teknik ve stratejilerini tercih etmedikleri görülmüştür. Öğretmenin derslerinde gösterip yaptırma, soru-cevap gibi yöntem ve teknikleri sınıf içerisinde uygun kullanmadıklarını sadece sınıf içerisinde tartışma, informal öğretmen konuşma ve soru-cevap yöntem ve tekniklerine yer verdiği görülmüştür.

Şenyıl'ın (2009), yapmış olduğu araştırmanın örneklemini Siirt ili Mehmetçik İlköğretim Okulunda 7. Sınıf toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, ilköğretim fen bilimleri derslerinde uygulanan buluş yönteminin öğrencilerin bilişsel üst düzey zihinsel süreçlerine olan katkısını incelemiştir. Araştırma deney grubundaki öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olması buluş yolu ile öğretimin etkili olduğunu göstermiştir.

Kuşat (2006), 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 88 kişi üzerinde yaptığı araştırmada; 5. sınıf fen ve teknoloji müfredatında yer alan maddenin ayırt edici özellikleri ünitesinin buluş yoluyla öğretilmesinin öğrencilerin akademik performansları ve derse yönelik tutumlarını araştırmayı hedeflemektedir. Araştırmanın sonucunda başarı bakımından buluş yoluyla öğretim yöntemine uygun ders planı hazırlanmış ve uygulanmış öğrencilerin açısından bir farklılık bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının toplam tutum puanları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Ermiş (2012), tarih öğretmenlerinin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisine ilişkin bilgi düzeylerini, tutumlarını, bu stratejiyi uygulama seviyelerini ve karşılaştıkları zorlukları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda, 64 tarih

öğretmenine açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmış, bunun yanı sıra 32 öğretmenle de yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, tarih öğretmenlerinin bu stratejiye dair bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ve uygulama sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, 47 öğretmenin araştırma-inceleme stratejisine yönelik pozitif bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Araştırmanın bulgularına dayanarak, bu öğretim stratejisinin lisans ve lisansüstü programlarda daha ayrıntılı ele alınması, öğretmenlik uygulamalarında somutlaştırılması, tarih derslerine ayrılan sürenin artırılarak zaman sıkıntısının giderilmesi ve öğretmenler için çalıştaylar düzenlenmesi önerilmiştir.

Tunç (2019), yapmış olduğu çalışmada, eğitim sisteminin temel unsurlarından biri olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme stratejileri belirli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın temel amacı, görevde olan öğretmenlerin mesleki tutumlarını; cinsiyet, görev yaptıkları sınıf düzeyi, mesleki kıdem ve mezun oldukları fakülte gibi değişkenler doğrultusunda incelemektir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, kadın öğretmenlerin; meslekte 1-4 yıl arasında deneyime sahip olan öğretmenlerin; eğitim ve fen-edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin mesleğe karşı daha olumlu tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretme stratejileri bağlamında ise öğretmenlik süresi arttıkça, "Buluş Yoluyla Öğretme Stratejisi"nin daha sık tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.6 Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

2.6.1 Öğretmen Mesleki Kimliği Üzerine Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Olsen (2008) araştırmasında, öğretmenlerin mesleğe giriş nedenlerinin mesleki kimliklerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine giriş nedenlerinin başında kariyer beklentileri olduğu ve bazı öğretmenlerin kendilerini önceden de öğretmen olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen gelişimi süreklilik göstermesine rağmen, döngüsel bir yapı izlemektedir. Öğretmenin istihdamı, yetiştirme süreci, hizmet içi mesleki gelişimleri

gibi birçok etkenin birbirini etkilediği ve devamlı bir değişim ve dönüşüm sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Beijaard vd. (2004), öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin 22 araştırmayı inceleyerek bu çalışmaları üç ana başlık altında değerlendirmiştir: mesleki kimlik oluşumuna odaklanan araştırmalar, mesleki kimliğin boyutları ve değişkenlerini ele alan çalışmalar ve mesleki kimliğin örtük yönlerini ortaya koymayı amaçlayan incelemeler. Yapılan analizler sonucunda, mesleki kimlik oluşumunda bireysel özelliklerin yanı sıra aile, sosyal çevre ve öğretmenin geçmişte gözlemlediği diğer öğretmenlerin önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Mesleki kimliğin boyutlarına ilişkin çalışmalarda, sınıf öğretmeni olmak isteyen bireylerin bu tercihlerinin sevgi ve istek temelli olduğu saptanmış, bu eğilimin cinsiyete göre değişmediği görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu algılar geliştirdiklerinde, olumsuz çalışma koşullarının göz ardı edilebildiği ifade edilmiştir. Meslektaşlarla kurulan etkileşimlerin ise mesleki kimliğin olumlu yönde şekillenmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Buchanan (2015) araştırmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başlamadan önceki süreçten hizmete geçişlerine kadar olan dönemdeki mesleki kimlik gelişimleri incelemiştir. Araştırmaya 34 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının metaforlar yoluyla mesleğe ilişkin görüşlerini ve hassas noktalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin hizmet öncesinden hizmete geçiş sürecinin oldukça zorlu bir deneyim olduğu belirlenmiştir. Metaforlarda ise bu geçiş döneminde öğretmenlerin başlangıçtaki güven, idealizm ve iyimserliklerinin büyük ölçüde yerini karamsar ve yenilgiyi kabul etmiş türden ifadeler yer almıştır. Kuram ve uygulamalar arasında önemli farklar ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının bu durumdan olumsuz etkilendikleri tespit edilmiştir.

Nichols vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, sekiz öğretmenle yapılan görüşmeler aracılığıyla öğretmenlerin yaşadıkları duygusal deneyimlerle mesleki kimlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Katılımcılardan, yaşadıkları duygusal olaylar üzerine düşünmeleri ve bu olayların mesleki kimlikleriyle olan bağlantılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin duyguları ile

profesyonel kimlikleri arasındaki ilişkiyi açıklayan bir model geliştirilmiştir. Bu model; öğretmen kimlik inançları, mesleki kimlikteki duygusal dönemler, öğretmen bireysel özellikleri ve kimlik uyumu gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Öğretmenler, olumlu duyguların mesleki kimliklerini pekiştirdiğini, olumsuz duyguların ise kimlikleriyle çatışmalar yarattığını ve bu durumların mesleki kimliklerinde yeniden değerlendirme ve uyarlamaya neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Nazari ve Karimpour (2022) tarafından etkinlik teorisi çerçevesinde yürütülen çalışmada, öğretmenlerin duyguları ile mesleki kimlik gelişimlerinin birbirine bağlı şekilde ilerlediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, bu ilişkinin özellikle üç temel noktada belirginleştiğini ortaya koymuştur. İlk olarak, öğretmenlerin benimsedikleri mesleki kimliklerle yaşadıkları kriz anlarında duygusal emeğin önemli bir rol oynadığı görülmüştür. İkinci olarak, öğretmenlere verilen görev ve sorumluluklar karşısında ortaya çıkan duygusal tepkiler, duygusal emeğin devreye girdiği başka bir alanı oluşturmuştur. Üçüncü olarak ise öğretmenlerin öğrencileriyle ilgilenme ve mesleki etkinliklerde yer alma süreçlerinde de duygusal emeğin profesyonel kimliğin şekillenmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Kısacası, öğretmenlerin mesleki kimlik inşa süreçleri, duygularla iç içe geçmiş durumdadır ve bu süreçte öğretmenler duygularını aktif biçimde kullanarak kimliklerini oluşturmaktadırlar.

2.6.2 Mesleki Doyum Üzerine Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wisniewski (1990), Polonya'daki öğretmenlerin mesleki doyum seviyelerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin işleriyle ilgili karar verme sürecinde kendilerini özgür hissetmelerin ve yeni çalışmalarda yer almalarının doyuma ulaşmada etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin karar alma sürecinde etkili olmalarının mesleki doyuma ulaşmalarını kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Rayle (2006) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada, okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum düzeyleri ile meslek kaynaklı stres düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, Amerika Birleşik Devletleri'nde ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 388 okul psikolojik danışmanı oluşturmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda,

danışmanların çalıştıkları kurumda kendilerini başkaları için önemli hissetme durumları ile meslekten kaynaklanan stres düzeyleri birlikte ele alındığında, bu iki değişkenin mesleki doyumun %35'ini açıkladığı belirlenmiştir. Araştırmanın dikkat çeken bir diğer sonucu, psikolojik danışmanların çalıştıkları kurumda kendilerini değerli hissetseler dahi, meslekten kaynaklanan stres düzeylerinin yüksek olması durumunda mesleki doyumlarının olumsuz yönde etkilendiğini ortaya koymuştur. Eğitim kademelerine göre yapılan değerlendirmede ise, ilkokul düzeyinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının diğer kademelere kıyasla en yüksek mesleki doyum düzeyine ve en düşük stres seviyesine sahip oldukları belirlenmiştir. Buna karşılık, lise düzeyinde görev yapan danışmanların en düşük mesleki doyum düzeyine ve en yüksek mesleki stres düzeyine sahip oldukları saptanmıştır.

Chun vd. (2019) tarafından yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin iş tatmini ile performansları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Kore'deki eğitim kurumlarından elde edilen panel veriler kullanılarak yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin örgütsel memnuniyet düzeylerinin, öğrencilerin standart testlerdeki başarılarını artırma olasılığını yükselttiği belirlenmiştir. Ancak, iş tatmini ile öğrenci başarısı arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma ayrıca özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenleri karşılaştırmış; özel okul öğretmenlerinin örgütsel memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu ve bu okullardaki öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek seyrettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, iki okul türü arasında öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Shrestha (2019) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini, farklı yaş gruplarından toplam 345 öğretmen oluşturmuş; veriler öz bildirim esasına dayalı anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak değerlendirilmiş; elde edilen bulgular sosyal değişim teorisi çerçevesinde yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel olarak orta düzeyde mesleki doyuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, yaş değişkeninin mesleki doyum üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Özellikle

mesleki kıdemi yüksek, yani daha ileri yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin, mesleki doyum düzeylerinin daha genç meslektaşlarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Polishchuk vd. (2022), yürüttükleri araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya toplam 90 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Elde edilen bulgular, mesleki doyum ile mesleki tükenmişlik arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

2.6.3 Mesleki Motivasyon Üzerine Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bassett-Jones ve Lloyd (2008) tarafından yapılan araştırmada Herzberg'in iki faktörlü motivasyon kuramının günümüzdeki geçerliliği ele alınmaktadır. Araştırma kapsamında, 3.200'ün üzerinde katılımcıdan elde edilen anket verileri analiz edilmiştir. Bulgular, çalışanları motive eden temel unsurun fizyolojik ve maddi ihtiyaçlardan ziyade, içsel tatminle ilişkili faktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın sonucunda, bireylerin motivasyon düzeylerini artırmada içsel unsurların –örneğin başarı, takdir görme, işin kendisiyle ilgili doyum– dışsal etkenlere kıyasla daha etkili olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, Herzberg'in motivasyon teorisinin temel varsayımlarının günümüz iş dünyasında hâlâ geçerliliğini koruduğunu vurgulamaktadır.

Bernaus vd. (2009), araştırmasında öğretmenlerin motivasyonları ile sınıfta uygulanan stratejiler, öğrencilerin motivasyonları ve İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki bağlantı incelenmiştir. Araştırmaya 31 İspanyol öğretmen ve onların ders verdiği 694 öğrenci katılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin kullandıkları motivasyon stratejileriyle ilişkili olduğunu ve bunun da öğrencilerin İngilizce öğrenme başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin başarı seviyelerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gholizade vd. (2014), İran'da görev yapan 250 kamu hastanesi çalışanı ile gerçekleştirdikleri çalışmada, iş tatmini, iş motivasyonu ve örgütsel bağlılık

arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulguları, bu üç değişken arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada, iş olanakları, örgütsel iklim ve ailevi faktörlerin, çalışanların örgütsel bağlılık türlerinin şekillenmesinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Araştırmacılar, sağlık çalışanlarının çoğu zaman kişisel çıkarlarını kurumsal çıkarların önünde tuttuklarını da ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre, iş motivasyonunun örgütsel bağlılık üzerinde pozitif yönde etkisi bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, iş tatmini ve motivasyon düzeylerinin artırılmasının, sağlık sektöründe çalışanların örgütsel bağlılıklarını güçlendirmede etkili bir yaklaşım olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.4 Öğretim Stratejileri Üzerine Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Olander ve Robertson (1973), ilkokul 4. sınıf düzeyinde yürüttükleri araştırmada, matematik dersinin "İşlemler, Uygulamalar ve Kavramlar" ünitesinde uygulanan Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi ile Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi'ni karşılaştırmışlardır. 374 öğrencinin katıldığı çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen benimsenmiştir. Öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için başarı testleri (ön test, son test, kalıcılık testi) ve tutum ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler, Sunuş Yoluyla Öğretim uygulanan grubun son test ve kalıcılık testlerinde daha yüksek başarı elde ettiğini; buna karşın, Buluş Yoluyla Öğretim uygulanan öğrencilerin bilgilerini kullanma becerilerinde daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Her iki yöntem de öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilerken, buluş yoluyla öğrenen grubun tutum puanları daha yüksek bulunmuştur.

Lahue-McCully (2012) tarafından gerçekleştirilen bu nitel araştırma, lise düzeyinde İngilizce öğretiminde etkili öğretim stratejilerinin sınıf içindeki uygulanabilirliğini incelemiştir. Dört İngilizce öğretmeninin görüşmeleri, ders gözlemleri, öğrenci anketleri ve öğrenci başarı verileri analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin kullandığı stratejilerin, sınıf yönetimi becerileri ve öğrenci-öğretmen ilişkisi ile doğrudan bağlantılı olduğunu göstermiştir. Geleneksel yöntemleri benimseyen öğretmenlerin sınıflarında öğrenci katılımının zayıf olduğu ve öğrencilerin dersle ilgili geri bildirimlerinin genellikle olumsuz olduğu gözlenmiştir. Öte yandan, etkili

öğretim stratejileri kullanan öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin daha motive, ilgili ve başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Parong ve Mayer (2018) tarafından yapılan çalışmada ise, sanal gerçeklik (VR) destekli öğretim ile geleneksel slayt gösterisi temelli öğretim yöntemlerinin etkililiği karşılaştırılmıştır. Üniversite öğrencileriyle yürütülen bu araştırmada, biyoloji dersinde insan vücudu iki farklı yöntemle öğretilmiştir: sanal gerçeklik uygulaması ve çoklu ortam kuramı doğrultusunda hazırlanan bir slayt gösterisi. Çalışmanın hipotezine göre, VR kullanan öğrenciler daha yüksek düzeyde ilgi ve motivasyon sergileyecek; slayt gösterisiyle öğrenen öğrenciler ise daha yüksek akademik başarı elde edecektir. Bulgular, son testte slayt grubunun daha başarılı olduğunu; ancak ilgi, katılım ve motivasyon açısından VR grubunun daha olumlu sonuçlar gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırma, çoklu ortam kuramının bilişsel yönlerini desteklerken, VR ortamlarında yapılandırmacı stratejilerin önemine de dikkat çekmektedir.

Djamas ve Ramli (2019) tarafından yürütülen çalışmada, lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik oyun tabanlı buluş yoluyla öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan etkileşimli multimedya materyalleri geliştirilmiştir. Bu materyaller, öğrenci çalışma sayfaları ve öğretim yönergelerinden oluşmaktadır. Fizik dersinde doğrusal hareket ve Newton yasaları konularına odaklanan araştırmada, öğretim materyalleri 4D modeline uygun olarak tasarlanmış, geliştirilmiş ve sınıf ortamında uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, materyallerin hem geçerli hem de uygulanabilir olduğunu, ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili rol oynadığını göstermiştir. Bu bulgular, söz konusu materyallerin farklı öğretim ortamlarında da başarıyla kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Araştırma Kocaeli ili Körfez ilçesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile öğretim stratejileri, mesleki motivasyon ve mesleki doyum arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla planlanan nicel bir araştırmadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel (korelasyonel) araştırma yöntemi ve nedensel karşılaştırma yöntemi bir arada kullanılmıştır. İlişkisel tarama deseni, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlarken; nedensel karşılaştırma deseni, belirli değişkenlerin etkilerini demografik alt gruplar düzeyinde analiz etmek için kullanılmıştır.

İlişkisel araştırma, iki veya daha fazla değişkenin birbirleri üzerindeki etkisini belirlemek için kullanılan bir yöntemdir. Bu tür araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri analiz ederek gelecekteki sonuçları tahmin etme imkanı sunmaktadır (Fraenkel vd., 2011; Tekbıyık, 2014). İlişkisel araştırmalar açıklayıcı ve tahmini desen olmak üzere iki türden oluşmaktadır. Açıklayıcı desen, değişkenler arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesini analiz etmeye odaklanır. Bir değişkendeki değişimin diğer değişkendeki yansıması gözlenmeye çalışılır. Tahmini desen ise bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki değişimleri tahmin etme/yordama durumunu incelemektedir. Tahmin modellerinde basit regresyon ve çoklu regresyon yöntemleri de kullanılmaktadır (Metin, 2015; Mertler, 2016).

Nedensel karşılaştırma yöntemi ise önceden gerçekleşmiş veya hâlihazırda var olan bir olayın ya da durumun, herhangi bir müdahalede bulunmaksızın kendi koşulları içinde neden-sonuç ilişkisi açısından incelendiği bir araştırma modelidir (Fraenkel vd., 2011; Sözbilir, 2014). Öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejileri, mesleki motivasyon ve mesleki doyumları mesleki kimliklerinin anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığı ilişkisel araştırma yöntemlerinden regresyon yöntemi ile; öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejileri, mesleki kimlikleri, mesleki motivasyonları ve mesleki doyumlarının cinsiyet, yaş, meslekteki hizmet süresi, branş, eğitim durumu ve medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığı nedensel

karşılaştırma yöntemi ile incelenecektir. Çünkü nedensel karşılaştırma araştırmalarında ele alınan değişkenler iki veya daha fazla alt gruba ayrıldığından, bu yöntem gruplar arasında karşılaştırma yapma imkânı sunar (Sözbilir, 2014).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Kocaeli ilinde görev yapan okul öncesi ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, evren içerisinden uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş toplam 196 okul öncesi ve ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Uygun örnekleme; veri toplama sürecinde zaman, maliyet ve iş gücü kaybını minimize etmeyi hedefleyen, araştırmacının kolayca erişebileceği bir örneklem üzerinden veri toplamasını sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2020).

Evrenden uygun örnekleme yoluyla ulaşılmış 200 öğretmenin verisi uç değer açısından incelenmiş ve dört öğretmenin verilerinde uç değere rastlanmıştır. Analiz sonucunu yanıltmaması adına bu 4 öğretmenin verisi araştırmadan çıkarılmıştır. Çalışmanın örneklemi toplam 196 okul öncesi ve ilkokul öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan 196 öğretmenin demografik bilgilerin dağılımları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.1 Örneklem Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	N	f (%)
Cinsiyet	Erkek	85	43,4
	Kadın	111	56,6
Yaş	20-30 yaş arası	62	31,6
	31-40 yaş arası	84	42,9
	41-50 yaş arası	30	15,3
	51-60 yaş arası	16	8,2
	61 ve üzeri yaş	4	2,0
Branş	Okulöncesi Öğretmeni	59	30,1
	Sınıf Öğretmeni	137	69,9

Tablo 3.1'in devamı

Medeni Durum	Bekar	75	38,3
	Evli	121	61,7
Eğitim Durumu	Lisans	166	84,7
	Yüksek Lisans	28	14,3
	Doktora	2	1,0
Meslekteki Hizmet Süresi	0-5 yıl	50	25,5
	6-10 yıl	56	28,6
	11-15 yıl	38	19,4
	16-20 yıl	22	11,2
	21 ve üzeri yıl	30	15,3
Toplam		196	%100

Tablo 3.1 incelendiğinde örnekleme erkek öğretmenler (n = 89) %44,5 iken kadın öğretmenler (n = 111) ise %55,5 orana sahiptir. Örneklemin %31'i (n=62) 20-30 yaş aralığında, %43'ü (n=86) 31-40 yaş aralığında, %15'i (n=30) 41-50 yaş aralığında, %9'u (n=18) 51-60 yaş aralığında ve %2'si (n=4) 61 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Örneklemin %29,5'u okulöncesi öğretmenliği (n=59) , %70,5'i sınıf öğretmenliği (n=141) branşına sahiptir. Örneklemdaki bekar öğretmenlerin oranı %38,5 (n=77) iken evli öğretmenlerin oranı %61,5 (n=123)'dir. Örneklemdaki öğretmenlerin %,84'ü lisans mezunu (n=168), %15'i yüksek lisans mezunu (n=30) ve %1'i ise doktora (n=2) mezunudur. Örneklemdaki öğretmenlerin %25'i (n=50) 0-5 yıl aralığında, %28'i (n=56) 6-10 yıl aralığında, %20'si (n=40) 11-15 yıl aralığında, %11'i (n=22) 16-20 yıl aralığında ve %16'sı (n=32) 21 ve üzeri yıl aralığında hizmet yılına sahiptir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri kişisel bilgi formu (Ek A), mesleki kimlik ölçeği (Klotz, vd., 2014, Ek B), mesleki doyum ölçeği (Kuzgun vd., 1999. Ek C), mesleki motivasyon ölçeği (Ural, 1996, Ek D) ve öğretme stratejileri ölçeği (Saracaoğlu vd., 2011, Ek E) kullanılarak elde edilmiştir.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Bu form araştırma kapsamında, katılımcıların demografik ve mesleki özelliklerine yönelik temel verilerin elde edilmesi için hazırlanmıştır. Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, meslekteki hizmet süreleri, branşları, eğitim durumları ve medeni durumlarına ilişkin veriler elde edilmiştir. Bu veriler, katılımcıların demografik profillerinin belirlenmesi ve araştırma bulgularının yorumlanmasında kontrol değişkeni olarak kullanılmak üzere analiz edilmiştir.

3.3.2 Mesleki Kimlik Ölçeği

Bu ölçek Klotz vd. (2014) tarafından geliştirilmiş olup, Türkçeye uyarlama süreci Alkan, Çölkesen-Alkış ve Emmioğlu-Sarıkaya (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, üç temel boyuttan oluşmaktadır: mesleki kimlik, işyeri kimliği ve işyeri çabası. Toplam 14 maddeden oluşan bu ölçek, 5 dereceli likert bir yapıdadır.

Mesleki kimlik boyutu 1, 2, 3, 4 ve 5. maddeden oluşmaktadır ve kişinin içinde bulunduğu mesleğin sosyal yapılarına ilişkin algıları ile kişinin öz-benlik tasarımı arasındaki tutarlılık derecesini ifade etmektedir. İşyeri kimliği boyutu 6, 7, 8, 9 ve 10. maddeden oluşmaktadır ve bir kişinin benlik duygusu ile iş yerinin norm ve uygulamaları arasındaki uyumu tanımlamaktadır. İşyeri çabası boyutu ise 11, 12, 13 ve 14. maddeden oluşmakta; çalışanların amaçlı çabaları ve çalışılan işe yönelik faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (Klotz vd., 2014).

Klotz vd. (2014) geliştirdikleri Mesleki Kimlik Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin Cronbach's alpha güvenirlik katsayılarını; mesleki kimlik boyutu için ,83, işyeri kimliği boyutu ,90 ve işyeri çabası boyutu ,71 olarak bildirmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını gerçekleştiren Alkan vd. (2019) ise sırasıyla mesleki kimlik, işyeri kimliği ve işyeri çabası alt boyutlarına ait Cronbach's alpha değerlerini ,90, ,96 ve ,85 olarak raporlamışlardır. Bu güvenirlik katsayıları dikkate alındığında, ölçekten elde edilen verilerin oldukça yüksek düzeyde güvenilir olduğu ifade edilebilir (Nunnally,1978; Akt., Alkan vd ., 2019).

Mevcut veri seti doğrultusunda ölçeğin güvenirliği, iç tutarlılığını yansıtan Cronbach's alpha katsayısı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, ölçeğin genel Cronbach's alpha katsayısı ,94 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise mesleki kimlik boyutu ,93, işyeri kimliği boyutu ,94 ve işyeri çabası boyutu ,87 olarak bulunmuştur. Tüm katsayıların ,60 eşiğini aşması, ölçeğin güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Nunnally, 1967).

3.3.3 Mesleki Doyum Ölçeği

Kuzgun vd. (1999) tarafından bireylerin mesleki doyum düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen Mesleki Doyum Ölçeği, 5 dereceli likert bir yapıdadır. Ölçekte toplam 20 madde yer almakta olup, bu maddeler bireylerin mesleki ilgi ve yeteneklerine uygunlukları, sorumluluk alma düzeyleri, mesleki gelişim ve ilerleme olanakları gibi doyumunu etkileyen çeşitli unsurları kapsamaktadır (Kuzgun vd., 1999). Ölçekten alınabilecek puanlar 20 ile 100 arasında değişmekte olup, yüksek puanlar daha yüksek mesleki doyumunu ifade etmektedir. Ölçekten alınan puanlara göre mesleki doyum düzeyleri 20-47 puan aralığı “düşük”; 48-74 “orta”; 75 ve üzeri yüksek düzeyde mesleki doyumunu ifade etmektedir. Ölçekte ters maddeler bulunmamaktadır.

Kuzgun vd. (1999) ölçeğin güvenirliğini değerlendirmek amacıyla iç tutarlılık analizi yapmış ve Cronbach's alpha katsayısını ,90 olarak hesaplamışlardır. Çalışmada, yapı geçerliğinin değerlendirilmesi için faktör analizinden yararlanılmıştır. Analizin ilk aşamasında temel bileşenler analizi yöntemi tercih edilmiştir. İlk analizde faktör yükü ,30'un altında kalan beş madde uygun görülmeyle ölçekten çıkarılmıştır. Ardından gerçekleştirilen ikinci analizde kalan 23 maddenin tamamının birinci faktördeki yük değerlerinin ,30'un üzerinde olduğu belirlenmiştir. Faktör yapısının daha ayrıntılı incelenmesi amacıyla varimax döndürme yöntemi kullanılmış ve ölçeğin iki ayrı faktör altında toplandığı saptanmıştır. Bu süreçte, ait oldukları faktördeki yük değeri ,40'ın altında olan ve madde-toplam korelasyonları ,30'un altında kalan iki madde daha ölçekten elenmiştir. Ayrıca, bir maddenin iki faktör

arasında yer alma durumu incelendiğinde, yük değerleri arasındaki farkın ,020'nin altında olması nedeniyle bu madde de ölçek dışı bırakılmıştır.

Mevcut veri seti doğrultusunda ölçeğin güvenirliği, iç tutarlılığını yansıtan Cronbach's alpha katsayısı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, ölçeğin genel Cronbach's alpha katsayısı ,61 olarak hesaplanmıştır. Tüm katsayıların ,60 eşiğini aşması, ölçeğin güvenirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Nunnally, 1967).

3.3.4 Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği

Bu ölçek, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Karabağ vd. (2020) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmaya ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden toplam 1054 kişi katılmıştır. Ölçek, 25 madde ve dört alt boyuttan oluşan 5'li likert bir ölçektir.

Fiziki imkânlar boyutu 1, 2, 3, 4, 15 ve 16. maddelerden oluşmaktadır. Okulun fiziksel ortamını, okulda kullanılan araç ve gereçleri, eğitim teknolojilerini ve okula verilen sosyal desteği anlatmaktadır. Okul içi faktörler boyutu 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, ve 14. maddelerden oluşmaktadır. Öğrencinin başarı durumunu, öğretmenin öğrenciyle, yöneticiyle ve meslektaşlarıyla kurduğu iletişimi anlatmaktadır. Okul dışı faktörler boyutu 17, 18, 19, 20 ve 21. maddelerden oluşmaktadır. Derste kullanılan kitaplar, maaş, eğitim programları ve iş yükünü anlatmaktadır. Mesleki gelişim ve saygınlık boyutu 22, 23, 24 ve 25. maddelerden oluşmaktadır. Öğretmenin mesleğini sevme durumu, gelişime ne kadar açık olduğu ve mesleki saygınlıktan kaynaklı motivasyon düzeylerini anlatmaktadır.

Ölçme aracının hazırlanma aşamasında, okul müdürleri ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Farklı bakış açıları ile öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler derinlemesine değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını etkileyen 54 maddelik kapsamlı bir madde havuzu oluşturulmuş ve bu maddelerin kapsam geçerliliği, alanında uzman kişilerden alınan geri bildirimlerle gözden geçirilmiştir. Bu inceleme sonrasında, pilot uygulamada kullanılmak üzere 27 maddelik bir ön form oluşturulmuştur. Uygulamanın ilk aşamasında, her bir

maddenin toplam puanla olan ilişkisi incelenmiş; madde-toplam korelasyon katsayısı .30'un altında kalan iki madde geçerlilik açısından yetersiz bulunduğu için ölçekten çıkarılmıştır. İkinci aşamada ise kalan 25 maddelik ölçeğin geçerlik ve güvenirlik değerlendirmesi yapılmak üzere kâğıt kalem uygulaması yapılmıştır. Çevrimiçi uygulamalarla da kâğıt kalem testinin ortaya koyduğu faktör yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin alt boyutları üzerinde yapılan analizler sonucunda, hem kâğıt-kalem temelli hem de çevrim içi uygulamalarda elde edilen iç tutarlılık katsayıları, kabul edilen güvenirlik düzeylerinin üzerinde bulunmuştur. Bu doğrultuda, ölçeğin öğretmen motivasyonunu ölçmede geçerli ve güvenilir olduğuna kanaat getirilmiştir.

Mevcut veri seti doğrultusunda ölçeğin güvenirliği, iç tutarlılığını yansıtan Cronbach's alpha katsayısı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, ölçeğin genel Cronbach's alpha katsayısı ,92 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise fiziki imkanlar boyutu ,82, okul içi faktör boyutu ,84, okul dışı faktör boyutu ,77 ve mesleki gelişim ve saygı boyutu ,78 olarak bulunmuştur. Tüm katsayıların ,60 eşiğini aşması, ölçeğin güvenirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Nunnally, 1967).

3.3.5 Öğretme Stratejileri Ölçeği

Öğretmenlerin benimsedikleri öğretme stratejilerini öğrenmek amacıyla Saracaloğlu vd. (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek maddelerinin hazırlanma sürecinde, on bir uzmanın görüş ve değerlendirmelerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda bazı maddeler ölçekten çıkarılmış, bazıları revize edilmiş ve gerekli görülen yeni maddeler eklenerek ölçeğin son biçimi oluşturulmuştur. 21 maddeden oluşan ölçeğin son hali yeniden uzman kanısına sunulmuştur ve ölçeğin geçerli bir araç olduğu kanısına varılmıştır (Saracaoğlu vd., 2011).

Üç alt boyuttan oluşan bu ölçek, sunuş yoluyla öğretme stratejisini, buluş yoluyla öğretme stratejisini ve araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejisini ölçmektedir. Yapılan güvenirlik çalışmaları kapsamında elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları; sunuş yoluyla öğretme stratejisi için ,61, buluş yoluyla öğretme stratejisi

için ,69 ve araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejisi için ,75 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genelini iç tutarlılık katsayısı ise ,83 olarak belirlenmiş ve bu sonuç, ölçeğin genel düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Mevcut veri seti doğrultusunda ölçeğin güvenirliği, iç tutarlılığını yansıtan Cronbach's alpha katsayısı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, ölçeğin genel Cronbach's alpha katsayısı ,93 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise sunuş yoluyla öğretim boyutu için ,77, buluş yoluyla öğretim boyutu için .83, ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim boyutu için ,91 olarak belirlenmiştir. Elde edilen değerlerin ,60 eşliğini aşması, ölçeğin güvenirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Nunnally, 1967).

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler toplanmadan önce ölçekleri geliştiren kişilerden ölçeklerin kullanımı için izin alınmıştır. Aynı zamanda araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Körfez İlçe MEM'den onay ve izinler alınmıştır. Araştırmacı veri toplamaya başlamadan önce Körfez ilçesinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan öğretmenlere araştırma konusu, gönüllülük esası, verilen cevapların üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı ve araştırmada kullanılacak olan ölçekler hakkında bilgilendirme yapmıştır. Ölçekleri doldurmaları için katılımcılara 40 dk süre verilmiştir.

3.5 Veri Analizi

Verilerin analizi için SPSS 30 paket programı kullanılmıştır. Hangi testlerin uygulanacağına karar verebilmek için, öncelikle veriler üzerinde normallik testi yapılmış, basıklık ve çarpıklık değerleri ile histogram grafiklerine bakılarak verilerin normal dağılıp dağılmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.2 Verilerin Normalliğine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Mesleki Kimlik	196	55,61	9,91	-,602	-,205
Mesleki Motivasyon	196	84,91	14,72	-,381	-,549
Mesleki Doyum	196	70,61	6,82	,152	,269
Öğretmenlerin Öğretim Stratejisi	196	30,27	7,24	,515	-,306

Normallik testleri örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğundan ve tek başına kesin bir değerlendirme sunamayacağından, normallik varsayımını değerlendirmek için normallik testi sonuçları, basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) katsayıları ve histogram grafikleri birlikte dikkate alınmıştır (Tabachnick ve Fidell 2013). Tabachnick ve Fidell (2013), dağılımın normal kabul edilebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,50 ile +1,50 aralığında olması gerektiğini ifade etmektedir. Öte yandan, Kalaycı (2008) ise bu sınırları daha geniş tutarak, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -3 ile +3 arasında bulunması durumunda normal dağılıma işaret ettiğini belirtmektedir. Normal dağılıma ilişkin incelemeler sonunda elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin hem ölçeklerin tamamından alınan toplam puanlar hem de ölçeklerin alt boyutlarından alınan toplam puanlar için belirlenen sınırlar içinde yer almaktadır. Ayrıca, oluşturulan histogram grafikleri de normal dağılımın özellikleriyle uyumlu bir yapı sergileyerek bu durumu desteklemektedir.

Öğretmenlerin öğretim stratejileri, mesleki motivasyon ve mesleki doyumları mesleki kimliklerinin anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığı Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi ile tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim stratejileri, mesleki motivasyonları, mesleki kimlikleri ve mesleki doyumlarının cinsiyet, branş ve medeni durum değişkenlerine göre karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem T Testi; yaş, meslekteki hizmet süresi ve

eğitim durumları göre karşılaştırılmasında One Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) kullanılmıştır.

Anova analizi sonrasında gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan karşılaştırmalarda, grup örneklem büyüklüklerinin birbirinden farklılık göstermesi nedeniyle Gabriel testi tercih edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda anlamlı bulunan bulguların etki büyüklükleri de hesaplanarak yorumlanmıştır. İkili karşılaştırmalar için gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T-Testi analizlerinde, etki büyüklüğü ölçütü olarak Cohen's d değeri kullanılmıştır. Cohen's d değeri, iki grup arasındaki ortalama farkının, birleştirilmiş standart sapmaya (SD_{pooled}) oranlanmasıyla hesaplanmaktadır. Formül aşağıda verilmiştir:

$$\text{Cohen's } d = (M_2 - M_1) / SD_{pooled}$$

Burada;

M_1 : 1. grubun aritmetik ortalaması,

M_2 : 2. grubun aritmetik ortalaması,

SD_{pooled} : iki grubun birleşik standart sapmasıdır.

Cohen (1988) tarafından belirlenen sınıflamaya göre ,20 ve altı küçük düzeyde, ,50 orta düzeyde ve ,80 ve üzeri büyük düzeyde etki büyüklüğü olarak değerlendirilmektedir.

Varyans analizi (Anova) sonucunda anlamlı farklılık tespit edilen durumlarda ise etki büyüklüğü göstergesi olarak eta kare (η^2) kullanılmıştır. Eta kare değeri, toplam varyansın ne kadarının bağımsız değişkenden kaynaklandığını göstermektedir. Hesaplama formülü şu şekildedir:

$$\eta^2 = KT(GA) / KT(Top)$$

Burada;

KT(GA): Gruplar arasındaki kareler toplamı,

KT(Top): Toplam kareler toplamıdır.

Büyüköztürk'e (2011) göre eta kare etki büyüklüğü için ,01 ve altı küçük düzeyde, ,06 orta düzeyde ve ,14 ve üzeri büyük düzeyde etki büyüklüğü olarak değerlendirmektedir.

Bu bağlamda, istatistiksel olarak anlamlı bulunan farklılıkların yalnızca anlamlılık düzeyleriyle değil, aynı zamanda pratikteki etkilerinin de değerlendirilebilmesi için etki büyüklükleri dikkate alınmış ve raporlanmıştır.

4. BULGULAR

4.1 Öğretim Stratejileri, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Doyumun Mesleki Kimliği Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

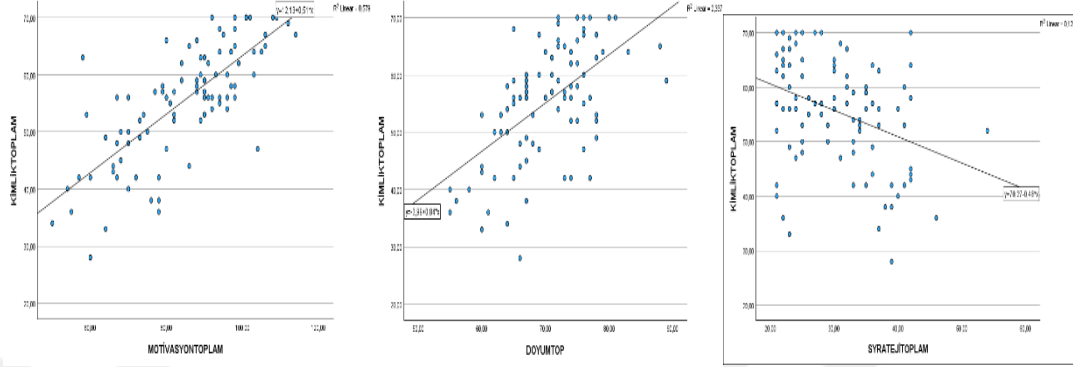
Öğretmenlerin öğretim stratejileri, mesleki motivasyon ve mesleki doyumlarının, mesleki kimliklerinin anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bu araştırmada “örneklem büyüklüğü”, “doğrusallık” ve “çoklu doğrusallık” varsayımları incelenmiştir (Field, 2013).

İlk olarak örneklem büyüklüğünün yeterliğini kontrol etmek için $N=8*m +50$ (m: bağımsız değişken sayısı; N: örneklem büyüklüğü) formülü kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Regresyon modelinde 3 bağımsız değişken kullanıldığından (m=3) $N=8*3 +50=74$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç model için örneklem sayısının en az 74 olması gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan 200 kişi üzerine yapılan analizler sonucunda 4 tane uç değere ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmanın analiz sonucunu yanıltmaması ve regresyon analizini olumsuz etkilememesi adına 4 veri araştırmadan çıkarılmıştır. Çıkarılan veriler sonrasında yapılan regresyon analizinde Std. Residual değerinin -3,29 ile +3,29 değerleri arasında olması ve Cook's Distance değerinin 1'den küçük olması çalışmada başka uç değerlerin olmadığını göstermiştir (Cook ve Sanford, 1982). Uç değerler çıkarıldıktan sonraki örneklem sayısı (n:196), 74'den büyük olduğu için, örneklem sayının çoklu regresyon analizi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

İkinci olarak “doğrusallık” varsayımına bakılmıştır. Bu varsayım doğrultusunda, regresyon modelinde bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki bulunması gerekmektedir. Söz konusu ilişkinin değerlendirilmesi amacıyla dağılım (scatter) grafiği kullanılmıştır. Grafiklerde yatay ekseninde bağımsız değişkenler (Mesleki Motivasyon, Mesleki Doyum, Öğretim Stratejileri) ile dikey ekseninde bağımlı değişken (Mesleki Kimlik) arasındaki dağılım incelenmiş olup üzerine çizilmiş regresyon doğrusu da (trend çizgisi) analizdeki doğrusal ilişkiyi görselleştirmektedir. Şekil 4.1'de sunulan bu grafiklere göre, veri noktalarının

regresyon doğrusu etrafında genel olarak düzenli bir şekilde dağılması, Mesleki Kimlik ile bağımsız değişkenler olan Öğretim Stratejileri, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Doyum arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir.



Şekil 4.1 Bağımlı Değişken ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki Doğrusallık

Üçüncü olarak, "çoklu doğrusallık" varsayımı incelenmiştir. Bu varsayıma göre, bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin bulunmaması gerekmektedir. Çoklu doğrusallık olup olmadığını belirlemek için variance inflation factor (VIF) değerleri değerlendirilmiştir. Literatüre göre, VIF değerinin 4'ten büyük olması çoklu doğrusallık sorununu işaret etmektedir (Hair vd., 2010). Yapılan değerlendirmelerde mesleki doyum (VIF=1,255), mesleki motivasyon (VIF=1,347) ve öğretim stratejilerinin (VIF=1,097) VIF değerlerinin tümünün düşük olması, regresyon modelinde çoklu doğrusallık sorunu olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.1 Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	Beta	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	-2,737	5,054		-.542	,589		
Mesleki Doyum	,430	,068	,296	6,343	,000	,581	,416
Mesleki Motivasyon	,395	,033	,587	12,133	,000	,761	,659
Öğretmenlerin Öğretim Stratejileri	-,185	,060	-,135	-3,091	,002	-,354	-,218
R=0,816	R ² =0,661						
F(3,192)=127,844	p<,05						

Bu bulgulara göre regresyon denklemi şu şekilde oluşturulmuştur:

$$\text{Mesleki kimlik} = -2,737 + 0,430.(\text{mesleki doyum}) + 0,395.(\text{mesleki motivasyon}) - 0,185.(\text{öğretmenlerin öğretim stratejileri})$$

Tablo 4.1 incelendiğinde mesleki doyum, mesleki motivasyon ve öğretmenlerin öğretim stratejilerinin birlikte mesleki kimliği anlamlı olarak yordadığı söylenebilir ($R^2=0,661$, $p<,05$). Mesleki doyum, mesleki motivasyon ve öğretmenlerin öğretim stratejilerinin birlikte mesleki kimliğin toplam varyansının %66,1'ini açıklamaktadır. Beta katsayısına göre etki gücünün sırası mesleki motivasyon, mesleki doyum, öğretmenlerin öğretim stratejileri şeklindedir.

Kısmi r değeri diğer değişkenler sabit tutulduğunda ve değişkenlerin etkisi dışarıda bırakıldığında iki değişken arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Diğer bağımsız değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (kısmi korelasyon), mesleki doyum ile mesleki kimlik arasındaki ilişki orta düzeyde ve pozitif ($r_{\text{partial}} = ,416$) olarak kalmıştır. Mesleki motivasyon ve öğretmenlerin öğretim stratejilerin etkisi kontrol edilmediğinde ise mesleki doyum ile mesleki kimlik arasındaki korelasyon katsayısı ,581 olup yine orta düzeyde pozitif bir ilişkiye sahiptir. Mesleki doyum ve öğretmenlerin öğretim stratejilerinin etkisi kontrol edildiğinde (kısmi korelasyon), mesleki motivasyon ile mesleki kimlik arasındaki ilişki orta düzeyde ve pozitif ($r_{\text{partial}} = ,659$) olarak kalmıştır. Mesleki doyum ve öğretmenlerin öğretim stratejilerinin etkisi kontrol edilmediğinde ise mesleki motivasyon ile mesleki kimlikleri arasındaki korelasyon katsayısı ,761 ile güçlü bir ilişkiye çıkmaktadır. Mesleki doyum ve mesleki motivasyonun etkisi kontrol edildiğinde (kısmi korelasyon), öğretmenlerin öğretim stratejileri ile mesleki kimlik arasındaki ilişki düşük düzeyde ve negatif ($r_{\text{partial}} = -,218$) olarak kalmıştır. Mesleki doyum ve mesleki motivasyonun etkisi kontrol edilmediğinde ise öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejileri ile mesleki kimlikleri arasındaki korelasyon katsayısı -,354 ile düşük düzeyde bir ilişkiye sahiptir.

4.2 Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci araştırma probleminde öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile cinsiyet, branş, medeni durum, yaş, meslekteki hizmet süresi ve eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Bağımsız Örneklem T-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2 Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Mesleki Kimlik Boyutu	Erkek	85	20,12	4,94	152,065	-,400	,689
	Kadın	111	20,38	3,75			
İş Yeri Kimliği Boyutu	Erkek	85	18,62	4,79	194	1,537	,126
	Kadın	111	17,58	4,60			
İş Yeri Çabası Boyutu	Erkek	85	17,09	2,45	194	-1,105	,271
	Kadın	111	17,45	2,16			
Toplam	Erkek	85	55,84	11,20	156,275	,281	,779
	Kadın	111	55,43	8,85			

Tablo 4.2 incelendiğinde ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında alınan puanlar arasındaki farkların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>,05$) söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin branş değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Bağımsız Örneklem T-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3 Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerinin Branş Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Mesleki Kimlik Boyutu	Okul Öncesi Öğretmeni	59	20,72	4,94	194	,968	,334
	Sınıf Öğretmeni	137	20,08	3,75			
İş Yeri Kimliği Boyutu	Okul Öncesi Öğretmeni	59	18,57	4,79	194	1,057	,292
	Sınıf Öğretmeni	137	17,80	4,60			
İş Yeri Çabası Boyutu	Okul Öncesi Öğretmeni	59	17,20	2,45	194	-,390	,697
	Sınıf Öğretmeni	137	17,34	2,16			
Toplam	Okul Öncesi Öğretmeni	59	56,50	11,20	194	,830	,408
	Sınıf Öğretmeni	137	55,22	8,85			

Tablo 4.3 incelendiğinde ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında alınan puanlar arasındaki farkların branşa göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>,05$) söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin medeni durum değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Bağımsız Örneklem T-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4 Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Mesleki Kimlik Boyutu	Bekar	75	20,68	3,80	178,034	1,082	,281
	Evli	121	20,02	4,58			
İş Yeri Kimliği Boyutu	Bekar	75	17,86	4,57	194	-,395	,693
	Evli	121	18,14	4,79			

Tablo 4.4'ün devamı

İş Yeri Çabası Boyutu	Bekar	75	17,52	2,32	194	1,052	,294
	Evli	121	17,16	2,27			
Toplam	Bekar	75	56,06	9,27	194	,504	,615
	Evli	121	55,33	10,31			

Tablo 4.4 incelendiğinde ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında alınan puanlar arasındaki farkların medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>,05$) görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin yaş değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için One Way Anova uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5 Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerinin Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mesleki Kimlik Boyutu	Gruplararası	176,088	4	44,022	2,448	,048
	Grupiçi	3435,034	191	17,984		
	Toplam	3611,122	195			
İş Yeri Kimliği Boyutu	Gruplararası	184,041	4	46,010	2,130	,079
	Grupiçi	4126,709	191	21,606		
	Toplam	4310,750	195			
İş Yeri Çabası Boyutu	Gruplararası	36,153	4	9,038	1,742	,142
	Grupiçi	991,086	191	5,189		
	Toplam	1027,240	195			
Toplam	Gruplararası	867,396	4	216,849	2,264	,064
	Grupiçi	18297,135	191	95,797		
	Toplam	19164,531	195			

Tablo 4.5 incelendiğinde ölçeğin mesleki kimlik boyutu, yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F(4, 191) = 2,448$; $p < ,05$). Yapılan post-hoc testi sonrasında mesleki kimlik boyutunda gruplar arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu durumun sebebi mesleki kimlik boyutunun p değerinin ($,048$) $,05$ 'e yakın olmasından kaynaklandığı söylenebilir. İş yeri kimliği alt boyutu, iş yeri çabası alt boyutu ve tamamından alınan puanları ile katılımcıların yaşları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin meslekteki hizmet süresi değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için One Way Anova uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6 Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerinin Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Mesleki Kimlik Boyutu	Gruplararası	233,758	4	58,440	3,305	,012	21 yıl ve üzeri >11-15 yıl
	Grupiçi	3377,364	191	17,683			
	Toplam	3611,122	195				
İş Yeri Kimliği Boyutu	Gruplararası	267,623	4	66,906	3,161	,015	21 yıl ve üzeri > 6 -10 yıl
	Grupiçi	4043,127	191	21,168			21 yıl ve üzeri > 16-20 yıl
	Toplam	4310,750	195				
İş Yeri Çabası Boyutu	Gruplararası	81,432	4	20,358	4,111	,003	21 yıl ve üzeri >11-15 yıl
	Grupiçi	945,808	191	4,952			
	Toplam	1027,240	195				
Toplam	Gruplararası	1254,555	4	313,639	3,345	,011	21 yıl ve üzeri > 6 -10 yıl
	Grupiçi	17909,976	191	93,770			21 yıl ve üzeri >11-15 yıl
	Toplam	19164,531	195				21 yıl ve üzeri > 16-20 yıl

Tablo 4.6 incelendiğinde ölçeğin mesleki kimlik boyutu ($F(4, 191)= 3,305$; $p<,05$), iş yeri kimliği ($F(4, 191)= 3,161$; $p<,05$), iş yeri çabası ($F(4, 191)= 4,111$; $p<,05$) ve tamamından ($F(4, 191)=3,345$; $p<,05$) alınan puanlar ile mesleki hizmet süresi arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Yapılan post-hoc testi sonrasında mesleki kimlik boyutunda anlamlı farkın 21 yıl ve üzeri ile 11-15 yıl arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin mesleki kimlik boyutundan alınan puanlar incelendiğinde 21 yıl ve üzeri hizmet süresi olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=22,60$), 11-15 yıl arası hizmet süresi olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=19,10$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,064 olarak hesaplanan bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak mesleki kimlik boyutunun, gruplar arasındaki farkın %6,4'ünü açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). İş yeri kimliği boyutunda anlamlı farkın 21 yıl ve üzeri ile 6-10 yıl, 21 yıl ve üzeri ile 16-20 yıl arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin iş yeri kimliği boyutundan alınan puanlar incelendiğinde 21 yıl ve üzeri hizmet süresi olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=20,20$), 6-10 yıl ($\bar{x}=16,98$) ve 16-20 yıl arası ($\bar{x}=16,54$) hizmet süresi olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,062 olarak hesaplanan bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak iş yeri kimliği boyutunun, gruplar arasındaki farkın %6,2'sini açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). İş yeri çabası boyutunda anlamlı farkın 21 yıl ve üzeri ile 11-15 yıl arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin iş yeri çabası boyutundan alınan puanlar incelendiğinde 21 yıl ve üzeri hizmet süresi olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=18,40$), 11-15 yıl arası hizmet süresi olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=16,34$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,079 olarak hesaplanan bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak iş yeri çabası boyutunun, gruplar arasındaki farkın %7,9'unu açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin tamamında anlamlı farklılık ise 21 yıl ve

üzeri ile 6-10 yıl, 21yıl ve üzeri ile 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri ile 16-20 yıl arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamından alınan puanlar incelendiğinde 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=61,20$) hizmet süresi olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının, 6-10 yıl ($\bar{x}=53,00$), 11-15 yıl ($\bar{x}=54,13$) ve 16-20 yıl arası ($\bar{x}=53,00$) hizmet süresi olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,065 olarak hesaplanan bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak öğretmenlerin mesleki kimliklerinin, gruplar arasındaki farkın %6,5'ini açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin eğitim durumu değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için One Way Anova uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.7'de yer almaktadır.

Tablo 4.7 Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerinin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Mesleki Kimlik Boyutu	Gruplararası	152,059	2	76,029	4,242	,016	Lisans> Doktora
	Grupiçi	3459,064	193	17,923			
	Toplam	3611,122	195				
İş Yeri Kimliği Boyutu	Gruplararası	164,809	2	82,405	3,836	,023	Lisans > Doktora
	Grupiçi	4145,941	193	21,482			
	Toplam	4310,750	195				
İş Yeri Çabası Boyutu	Gruplararası	55,639	2	27,819	5,526	,005	Lisans > Doktora
	Grupiçi	971,601	193	5,034			
	Toplam	1027,240	195				
Toplam	Gruplararası	790,442	2	395,221	4,151	,017	Lisans > Doktora
	Grupiçi	18374,089	193	95,203			
	Toplam	19164,531	195	76,029			

Tablo 4.7 incelendiğinde ölçeğin mesleki kimlik boyutu ($F(2, 193)= 4,242$; $p<,05$), iş yeri kimliği ($F(2, 193)= 3,836$; $p<,05$), iş yeri çabası ($F(2, 193)= 5,526$; $p<,05$) ve tamamından ($F(2, 193)= 4,151$; $p<,05$) alınan puanlar ile eğitim durumları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Yapılan post-hoc testi sonrasında mesleki kimlik boyutunda anlamlı farkın lisans ile doktora arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin mesleki kimlik boyutundan alınan puanlar incelendiğinde eğitim durumu lisans düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=20,46$), doktora düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=12,00$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,042 olarak hesaplanan bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak mesleki kimlik boyutunun, gruplar arasındaki farkın %4,2'sini açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). İş yeri kimliği boyutunda anlamlı farkın lisans ile doktora arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin iş yeri kimliği boyutundan alınan puanlar incelendiğinde eğitim durumu lisans düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=17,94$), doktora düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=10,00$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,038 olarak hesaplanan bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak iş yeri kimliği boyutunun, gruplar arasındaki farkın %3,8'ini açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). İş yeri çabası boyutunda anlamlı farkın lisans ile doktora arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin iş yeri çabası boyutundan alınan puanlar incelendiğinde eğitim durumu lisans düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=17,50$), doktora düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=14,00$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,054 olarak hesaplanan bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak iş yeri çabası boyutunun, gruplar arasındaki farkın %5,4'ünü açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin tamamında ise lisans ile doktora arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamından alınan puanlar incelendiğinde eğitim

durumu lisans düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=55,92$), doktora düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=36,00$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,041 olarak hesaplanan bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak öğretmenlerin mesleki kimliklerinin, gruplar arasındaki farkın %4,1'ini açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

4.3 Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü araştırma probleminde öğretmenlerin öğretim stratejilerinin cinsiyet, yaş, meslekteki hizmet süresi, branş, eğitim durumu, medeni durumları bakımından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim stratejilerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Bağımsız Örneklem T-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8 Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Sunuş Yoluyla Öğretim	Erkek	85	8,27	2,00	171,308	2,528	,012
	Kadın	111	7,56	1,82			
Buluş Yoluyla Öğretim	Erkek	85	9,98	2,64	er194	,813	,417
	Kadın	111	9,68	2,54			
Araştırma - İnceleme Yoluyla Öğretim	Erkek	85	12,27	3,66	194	-1,067	,287
	Kadın	111	12,81	3,49			
Toplam	Erkek	85	30,52	7,59	194	,437	,662
	Kadın	111	30,07	6,98			

Tablo 4.8 incelendiğinde ölçeğin alt boyutundan sunuş yoluyla öğretim stratejisinden alınan puanlar arasındaki farkın cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<,05$) görülmektedir. Erkek öğretmenlerin sunuş yoluyla öğretim strateji puanları ($n=8,27$), kadın öğretmenlerin puanlarından ($n=7,56$) anlamlı olarak daha yüksektir. Etki büyüklüğü hesaplandığında Cohens'd değerinden yola çıkarak ortalamalar arasındaki farkın 0,55 standart sapma olduğu, dolayısıyla kadın ve erkek öğretmenlerinin sunuş yoluyla öğretim boyutundan aldıkları puanların orta düzeyde anlamlı olarak farklılaştığı söylenebilir (Cohen, 1988). Ölçeğin buluş yoluyla öğretim alt boyutu, araştırma-inceleme yoluyla öğretim alt boyutu ve ölçeğin tamamından alınan puanlar arasındaki farkların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>,05$) söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim stratejilerinin branş değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Bağımsız Örneklem T-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9 Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerinin Branş Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Sunuş Yoluyla Öğretim	Okul Öncesi Öğretmeni	59	8,27	2,44	81,617	1,641	,105
	Sınıf Öğretmeni	137	7,70	1,64			
Buluş Yoluyla Öğretim	Okul Öncesi Öğretmeni	59	10,22	3,15	85,401	1,270	,208
	Sınıf Öğretmeni	137	9,64	2,29			
Araştırma - İnceleme Yoluyla Öğretim	Okul Öncesi Öğretmeni	59	13,13	3,64	194	1,428	,155
	Sınıf Öğretmeni	137	12,34	3,52			
Toplam	Okul Öncesi Öğretmeni	59	31,62	8,73	86,352	1,537	,128
	Sınıf Öğretmeni	137	29,68	6,44			

Tablo 4.9 incelendiğinde ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında alınan puanlar arasındaki farkların branşa göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>,05$) söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim stratejilerinin medeni durum değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Bağımsız Örneklem T-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10 Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Sunuş Yoluyla Öğretim	Bekar	75	7,92	2,06	194	,271	,787
	Evli	121	7,84	1,85			
Buluş Yoluyla Öğretim	Bekar	75	10,09	2,75	194	1,18 1	,239
	Evli	121	9,64	2,47			
Araştırma - İnceleme Yoluyla Öğretim	Bekar	75	12,94	3,40	194	1,12 7	,261
	Evli	121	12,35	3,67			
Toplam	Bekar	75	30,96	7,57	194	1,05 0	,295
	Evli	121	29,84	7,02			

Tablo 4.10 incelendiğinde ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında alınan puanlar arasındaki farkların medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>,05$) söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim stratejilerinin yaş değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için One Way Anova uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11 Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerinin Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sunuş Yoluyla Öğretim	Gruplararası	58,516	4	14,629	4,175	,003	51-60 yaş> 20-30 yaş
	Grupiçi	669,295	191	3,504			51-60 yaş> 31-40 yaş
	Toplam	727,811	195				51-60 yaş> 41-50 yaş
Buluş Yoluyla Öğretim	Gruplararası	22,273	4	5,568	,829	,508	
	Grupiçi	1283,115	191	6,718			
	Toplam	1305,388	195				
Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim	Gruplararası	196,077	4	49,019	4,082	,003	20-30 yaş> 31-40 yaş
	Grupiçi	2293,617	191	12,008			20-30 yaş> 51-60 yaş
	Toplam	2489,694	195				
Toplam	Gruplararası	418,453	4	104,613	2,038	,091	
	Grupiçi	9806,216	191	51,341			
	Toplam	10224,668	195				

Tablo 4.11 incelendiğinde ölçeğin sunuş yoluyla öğretim boyutu ($F(4, 191) = 4,175$; $p < ,05$) ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim boyutundan ($F(4, 191) = 4,082$; $p < ,05$) alınan puanlar ile yaş değişkeni arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Yapılan post-hoc testi sonrasında sunuş yoluyla öğretim boyutunda anlamlı farkın 51-60 yaş ile 20-30 yaş, 31-40 yaş ve 41-50 yaş arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin sunuş yoluyla öğretim boyutundan alınan puanlar incelendiğinde 51-60 yaş ($\bar{x}=9,50$) aralığında olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının, 20-30 yaş ($\bar{x}=7,96$), 31-40 yaş ($\bar{x}=7,46$) ve 41-50 yaş ($\bar{x}=7,86$) aralığında olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Etki büyüklüğü hesaplandığında eta kare değerinin 0,076 olduğu ve etki büyüklüğün orta düzeyde

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak buluş yoluyla öğretim boyutunun, gruplar arasındaki farkın %7,6'sını açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). Araştırma-inceleme yoluyla öğretim boyutunda anlamlı farkın 20-30 yaş ile 31-40 yaş, 20-30 yaş ile 51-60 yaş arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin araştırma-inceleme yoluyla öğretim boyutundan alınan puanlar incelendiğinde 20-30 yaş ($\bar{x}=14,00$) aralığında olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının, 31-40 yaş ($\bar{x}=11,83$) ve 51-60 yaş ($\bar{x}=11,37$) aralığında olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,078 olarak hesaplanan bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak araştırma-inceleme yoluyla öğretim boyutunun, gruplar arasındaki farkın %7,8'ini açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

Öğretmenlerin öğretim stratejilerinin meslekteki hizmet süresi değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için One Way Anova uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12 Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerinin Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Sunuş Yoluyla Öğretim	Gruplararası	39,740	4	9,935	2,758	,029	21 yıl ve üzeri > 11-15 yıl
	Grupiçi	688,071	191	3,602			
	Toplam	727,811	195				
Buluş Yoluyla Öğretim	Gruplararası	23,090	4	5,773	,860	,489	
	Grupiçi	1282,298	191	6,714			
	Toplam	1305,388	195				
Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim	Gruplararası	186,514	4	46,629	3,867	,005	0-5 yıl > 11-15yıl 0-5 yıl > 21 yıl ve üzeri
	Grupiçi	2303,180	191	12,059			
	Toplam	2489,694	195				

Tablo 4.12'nin devamı

	Gruplararası	344,187	4	86,047		
Toplam	Grupiçi	9880,482	191	51,730	1,663	,160
	Toplam	10224,668	195			

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin ölçeğin sunuş yoluyla öğretim boyutu ($F(4, 191) = 2,758$; $p < ,05$) ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim boyutundan ($F(4, 191) = 3,867$; $p < ,05$) alınan puanları ile meslekteki hizmet süreleri arasında anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir.

Yapılan post-hoc testi sonrasında sunuş yoluyla öğretim boyutunda anlamlı farkın 21 yıl ve üzeri ile 11-15 yıl arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin sunuş yoluyla öğretim boyutundan alınan puanlar incelendiğinde hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=8,80$), 11-15 yıl aralığında olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=7,47$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,054 olarak hesaplanan bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak buluş yoluyla öğretim boyutunun, gruplar arasındaki farkın %5,4'ünü açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim boyutunda anlamlı farkın 0-5 yıl ile 11-15 yıl, 0-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin araştırma-inceleme yoluyla öğretim boyutundan alınan puanlar incelendiğinde hizmet süresi 0-5 yıl ($\bar{x}=13,88$) aralığında olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının, 11-15 yıl ($\bar{x}=11,63$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=11,46$) aralığında olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,074 olarak hesaplanan bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak araştırma-inceleme yoluyla öğretim boyutunun, gruplar arasındaki farkın %7,4'ünü açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

Öğretmenlerin öğretim stratejilerinin eğitim durumu değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için One Way Anova uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.13'de yer almaktadır.

Tablo 4.13 Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerinin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sunuş Yoluyla Öğretim	Gruplararası	34,743	2	17,372	4,838	,009	Doktora > Lisans
	Grupiçi	693,068	193	3,591			Doktora > Yüksek Lisans
	Toplam	727,811	195				
Buluş Yoluyla Öğretim	Gruplararası	54,766	2	27,383	4,226	,016	Doktora > Lisans
	Grupiçi	1250,621	193	6,480			Doktora > Yüksek Lisans
	Toplam	1305,388	195				
Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim	Gruplararası	89,692	2	44,846	3,606	,029	Doktora > Lisans
	Grupiçi	2400,002	193	12,435			Doktora > Yüksek Lisans
	Toplam	2489,694	195				
Toplam	Gruplararası	507,029	2	253,514	5,035	,007	Doktora > Lisans
	Grupiçi	9717,639	193	50,350			Doktora > Yüksek Lisans
	Toplam	10224,668	195				

Tablo 4.13 incelendiğinde ölçeğin sunuş yoluyla öğretim boyutu ($F(2, 193) = 4,838$; $p < ,05$), buluş yoluyla öğretim boyutu ($F(2, 193) = 4,226$; $p < ,05$), araştırma-inceleme yoluyla öğretim boyutu ($F(2, 193) = 3,606$; $p < ,05$) ve toplam boyutundan ($F(2, 193) = 5,035$; $p < ,05$) alınan puanlar ile eğitim durum değişkeni arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Yapılan post-hoc testi sonrasında sunuş yoluyla öğretim boyutunda anlamlı farkın doktora ile lisans ve yüksek lisans arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin sunuş yoluyla öğretim boyutundan alınan puanlar incelendiğinde eğitim durumu doktora

($\bar{x}=12,00$) düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının, lisans ($\bar{x}=7,81$) ve yüksek lisans ($\bar{x}=7,92$) düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,047 olarak hesaplanan bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak sunuş yoluyla öğretim boyutunun, gruplar arasındaki farkın %4,7'sini açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). Bunuş yoluyla öğretim boyutunda anlamlı farkın doktora ile lisans ve yüksek lisans arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin buluş yoluyla öğretim boyutundan alınan puanlar incelendiğinde eğitim durumu doktora ($\bar{x}=15,00$) düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının, lisans ($\bar{x}=9,78$) ve yüksek lisans ($\bar{x}=9,64$) düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,041 olarak hesaplanan bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak buluş yoluyla öğretim boyutunun, gruplar arasındaki farkın %4,1'ini açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). Araştırma-inceleme yoluyla öğretim boyutunda anlamlı farkın doktora ile lisans ve yüksek lisans arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin araştırma-inceleme yoluyla öğretim boyutundan alınan puanlar incelendiğinde eğitim durumu doktora ($\bar{x}=19,00$) düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının, lisans ($\bar{x}=12,59$) ve yüksek lisans ($\bar{x}=12,07$) düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,036 olarak hesaplanan bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak araştırma-inceleme yoluyla öğretim boyutunun, gruplar arasındaki farkın %3,6'sını açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin tamamında ise anlamlı farkın doktora ile lisans ve yüksek lisans arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamından alınan puanlar incelendiğinde eğitim durumu doktora ($\bar{x}=46,00$) düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının, lisans ($\bar{x}=30,18$) ve yüksek lisans ($\bar{x}=29,64$) düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir

şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,049 olarak hesaplanan bu değerin orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak öğretmenlerin öğretim stratejikerinin, gruplar arasındaki farkın %4,9'unu açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

4.4 Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü araştırma probleminde öğretmenlerin mesleki doyumlarının cinsiyet, yaş, meslekteki hizmet süresi, branş, eğitim durumu, medeni durumları bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki doyumlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Bağımsız Örneklem T-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14 Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Erkek	85	70,70	6,99	194	,168	,867
Kadın	111	70,54	6,71			

Tablo 4.14 incelendiğinde ölçekten alınan puanlar arasındaki farkın cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>,05$) söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki doyumlarının branş değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Bağımsız Örneklem T-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.15 Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Branş Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Branş	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Sınıf Öğretmeni	137	70,16	6,72	194	1,416	,158
Okul Öncesi Öğretmeni	59	71,66	6,99			

Tablo 4.15 incelendiğinde ölçekten alınan puanlar arasındaki farkın branşa göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>,05$) söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki doyumlarının medeni durum değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Bağımsız Örneklem T-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16 Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Medeni Durum Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Bekar	75	69,94	6,29	194	-1,076	,283
Evli	121	71,02	7,12			

Tablo 4.16 incelendiğinde ölçekten alınan puanlar arasındaki farkın medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>,05$) söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki doyumlarının yaş değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için One Way Anova uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17 Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	940,549	4	235,137	5,519	,00	61 yaş ve üzeri> 20-30 yaş
Grupiçi	8137,982	191	42,607			61 yaş ve üzeri> 31-40 yaş
						61 yaş ve üzeri> 41-50 yaş
Toplam	9078,531	195				61 yaş ve üzeri> 51-60 yaş

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki doyumları ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu söylenebilir ($F(4, 191) = 5,519$; $p < ,05$). Yapılan post-hoc testi sonrasında öğretmenlerin mesleki doyumları ile anlamlı farkın 61 yaş ve üzeri ile 20-30 yaş, 61 yaş ve üzeri ile 31-40 yaş, 61 yaş ve üzeri ile 41-50 yaş ve 61 yaş ve üzeri ile 51-60 yaş arsında olduğu görülmüştür. Ölçekten alınan puanlar incelendiğinde 61 yaş ve üzeri aralığındaki okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=82,50$); 20-30 yaş ($\bar{x}=70,22$), 31-40 yaş ($\bar{x}=69,21$), 41-50 yaş ($\bar{x}=73,00$) ve 51-60 yaş ($\bar{x}=72,00$) aralığındaki okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,103 olarak hesaplanan bu değer büyük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak öğretmenlerin mesleki doyumlarının, gruplar arasındaki farkın %10,3'ünü açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

Öğretmenlerin mesleki doyumlarının meslekteki hizmet süresi değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için One Way Anova uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.18'de sunulmuştur.

Tablo 4.18 Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	505,292	4	126,323	2,814	,027	21 yıl ve üzeri > 11-15 yıl
Grupiçi	8573,238	191	44,886			
Toplam	9078,531	195				

Tablo 4.18 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki doyumları ile meslekteki hizmet süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu söylenebilir ($F(4, 191)=2,814$; $p<,05$). Yapılan post-hoc testi sonrasında öğretmenlerin mesleki doyumları ile anlamlı farkın 21 yıl ve üzeri ile 11-15 yıl arasında olduğu görülmüştür. Ölçekten alınan puanlar incelendiğinde 21 yıl ve üzeri hizmet süresi olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=74,20$), 11-15 yıl arası hizmet süresi olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=69,42$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,055 olarak hesaplanan bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak öğretmenlerin mesleki doyumlarının, gruplar arasındaki farkın %5,5'ini açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

Öğretmenlerin mesleki doyumlarının eğitim durumu değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için One Way Anova uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.19 Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	641,018	2	320,509	7,331	,00	Lisans > Doktora Yüksek Lisans > Doktora
Grupiçi	8437,513	193	43,718			
Toplam	9078,531	195				

Tablo 4.19 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki doyumları ile eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F(2, 193) = 7,331$; $p < ,05$).

Yapılan post-hoc testi sonrasında öğretmenlerin mesleki doyumları ile anlamlı farkın lisans ile doktora, yüksek lisans ile doktora arasında olduğu görülmüştür. Ölçekten alınan puanlar incelendiğinde eğitim durumu lisans düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=71,13$), doktora düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=55,00$); yüksek lisans düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=68,64$), doktora düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=55,00$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,070 olarak hesaplanan bu değerin orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak öğretmenlerin mesleki doyumlarının, gruplar arasındaki farkın %7'sini açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

4.5 Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeylerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci araştırma probleminde öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının cinsiyet, yaş, meslekteki hizmet süresi, branş, eğitim durumu, medeni durumları bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Bağımsız Örneklem T-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.20'de sunulmuştur.

Tablo 4.20 Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonunun Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Fiziki İmkanlar	Erkek	85	20,32	5,16	149,019	-1,450	,149
	Kadın	111	21,29	3,81			
Okul İçi Faktörler	Erkek	85	36,04	6,27	194	,167	,867
	Kadın	111	35,90	5,90			
Okul Dışı Faktörler	Erkek	85	13,72	4,04	194	-1,813	,071
	Kadın	111	14,76	3,90			
Mesleki Gelişim ve Saygı	Erkek	85	13,82	3,51	194	-1,105	,271
	Kadın	111	13,71	3,07			
Toplam	Erkek	85	83,92	16,40	194	,237	,813
	Kadın	111	85,67	13,33			

Tablo 4.20 incelendiğinde ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında alınan puanlar arasındaki farkların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>,05$) söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının branş değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Bağımsız Örneklem T-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21 Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonunun Branş Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Fiziki İmkânlar	Okul Öncesi Öğretmeni	59	21,35	3,57	145,500	1,103	,272
	Sınıf Öğretmeni	137	20,67	4,79			

Tablo 4.21'in devamı

Okul İçi Faktörler	Okul Öncesi Öğretmeni	59	36,89	5,33	194	1,421	,157
	Sınıf Öğretmeni	137	35,56	6,31			
Okul Dışı Faktörler	Okul Öncesi Öğretmeni	59	15,33	3,83	194	2,383	,018
	Sınıf Öğretmeni	137	13,87	3,98			
Mesleki Gelişim ve Saygı	Okul Öncesi Öğretmeni	59	14,30	2,64	142,531	1,714	,089
	Sınıf Öğretmeni	137	13,52	3,47			
Toplam	Okul Öncesi Öğretmeni	59	87,89	12,00	141,426	2,074	,040
	Sınıf Öğretmeni	137	83,63	15,62			

Tablo 4.21 incelendiğinde ölçeğin tamamında ve okul dışı faktörler alt boyutunda alınan puanlar arasındaki farkların branşa göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<,05$) söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerin okul dışı faktörler alt boyutunun puanları ($n=15,33$), sınıf öğretmenlerin puanlarından ($n=13,87$) anlamlı olarak yüksektir. Etki büyüklüğü hesaplandığında Cohens'd değerinden yola çıkarak ortalamalar arasındaki farkın 0.53 standart sapma olduğu, dolayısıyla okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okuldışı faktörler boyutundan aldıkları puanların orta düzeyde anlamlı olarak farklılaştığı söylenebilir (Cohen, 1988).

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki motivasyon puanları ($n=87,89$), sınıf öğretmenlerin puanlarından ($n=83,63$) anlamlı olarak yüksektir. Etki büyüklüğü hesaplandığında Cohens'd değerinden yola çıkarak ortalamalar arasındaki farkın ,30 standart sapma olduğu, dolayısıyla okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul dışı faktörler boyutundan aldıkları puanların orta düzeyde anlamlı olarak farklılaştığı söylenebilir (Cohen, 1988).

Fiziki imkânlar alt boyutu, okul içi faktörler alt boyutu, mesleki gelişim ve saygı alt boyutunda alınan puanlar arasındaki farkların branşa göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>,05$) söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının medeni durum değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Bağımsız Örneklem T-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22 Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonunun Medeni Durum Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Fiziki İmkanlar	Bekar	75	21,25	3,97	177,196	,966	,335
	Evli	121	20,64	4,74			
Okul İçi Faktörler	Bekar	75	35,56	5,08	184,781	-,780	,436
	Evli	121	36,21	6,59			
Okul Dışı Faktörler	Bekar	75	14,70	4,06	194	1,079	,282
	Evli	121	14,07	3,93			
Mesleki Gelişim ve Saygı	Bekar	75	14,26	3,26	194	1,720	,087
	Evli	121	13,44	3,23			
Toplam	Bekar	75	85,78	13,43	194	,649	,517
	Evli	121	84,38	15,50			

Tablo 4.22 incelendiğinde ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında alınan puanlar arasındaki farkların medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>.05$) görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yaş değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için One Way Anova uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.23’te sunulmuştur.

Tablo 4.23 Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonunun Yaş Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Fiziki İmkanlar	Gruplararası	178,887	4	44,722	2,301	,060	
	Grupiçi	3712,174	191	19,435			
	Toplam	3891,061	195				
Okul İçi Faktörler	Gruplararası	567,240	4	141,810	4,115	,003	41-50 yaş> 20-30 yaş
	Grupiçi	6581,510	191	34,458			41-50 yaş> 31-40 yaş
	Toplam	7148,750	195				51-60 yaş> 31-40 yaş
Okul Dışı Faktörler	Gruplararası	147,814	4	36,954	2,387	,053	
	Grupiçi	2956,573	191	15,479			
	Toplam	3104,388	195				
Mesleki Gelişim ve Saygı	Gruplararası	164,427	4	41,107	4,112	,003	51-60 yaş> 31-40 yaş
	Grupiçi	1909,302	191	9,996			
	Toplam	2073,730	195				
Toplam	Gruplararası	3167,400	4	791,850	3,864	,005	51-60 yaş> 20-30 yaş
	Grupiçi	39139,293	191	204,918			51-60 yaş> 31-40 yaş
	Toplam	42306,694	195				

Tablo 4.23 incelendiğinde ölçeğin okul içi faktörler boyutu ($F(4, 191) = 4,115$; $p < ,05$), mesleki gelişim ve saygı boyutu ($F(4, 191) = 4,112$; $p < ,05$) ve tamamından ($F(4, 191) = 3,864$; $p < ,05$) alınan puanlar ile yaş değişkeni arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Yapılan post-hoc testi sonrasında okul içi faktörler boyutunda 41-50 yaş ile 20-30 yaş, 41-50 yaş ile 31-40 yaş ve 51-60 yaş ile 31-40 yaş arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin okul içi faktörler boyutundan alınan puanlar incelendiğinde 41-50 yaş ($\bar{x}=39,37$) aralığında olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının, 20-30 yaş ($\bar{x}=35,00$) ve

31-40 yaş ($\bar{x}=34,96$) aralığında olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından; 51-60 yaş aralığında olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=39,37$), 31-40 yaş aralığında olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=34,96$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0.079 olarak hesaplanan bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak okul içi faktörler boyutunun, gruplar arasındaki farkın %7,9'unu açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

Mesleki gelişim ve saygı boyutunda anlamlı farkın 51-60 yaş ile 31-40 yaş arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin mesleki gelişim ve saygı boyutundan alınan puanlar incelendiğinde 51-60 yaş aralığında olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=16,12$), 31-40 yaş aralığında olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=12,91$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,079 olarak hesaplanan bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak mesleki gelişim ve saygı boyutunun, gruplar arasındaki farkın %7,9'unu açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

Ölçeğin tamamından alınan puanlar incelendiğinde anlamlı farkın 51-60 yaş ile 20-30 yaş ve 51-60 yaş ile 31-40 yaş arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamından alınan puanlar incelendiğinde 51-60 yaş ($\bar{x}=96,37$) aralığında olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının, 20-30 yaş ($\bar{x}=83,77$) ve 31-40 yaş ($\bar{x}=82,26$) aralığında olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,074 olarak hesaplanan bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının, gruplar arasındaki farkın %7,4'ünü açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının meslekteki hizmet süresi değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için One Way Anova uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4.24 Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonunun Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Fiziki İmkanlar	Gruplararası	503,19	4	125,796	7,092	,000	21 yıl ve üzeri > 0-5 yıl
	Grupiçi	3387,88	191	17,738			21 yıl ve üzeri >6-10 yıl
	Toplam	3891,06	195				21 yıl ve üzeri >11-15 yıl
							21 yıl ve üzeri >16-20 yıl
Okul İçi Faktörler	Gruplararası	749,71	4	187,428	5,594	,000	21 yıl ve üzeri > 0-5 yıl
	Grupiçi	6399,04	191	33,503			21 yıl ve üzeri >6-10 yıl
	Toplam	7148,75	195				21 yıl ve üzeri >11-15 yıl
							21 yıl ve üzeri >16-20 yıl
Okul Dışı Faktörler	Gruplararası	114,77	4	28,692	1,833	,124	
	Grupiçi	2989,62	191	15,652			
	Toplam	3104,39	195				
Mesleki Gelişim ve Saygı	Gruplararası	165,21	4	41,303	4,134	,003	21 yıl ve üzeri >6-10 yıl
	Grupiçi	1908,52	191	9,992			21 yıl ve üzeri >11-15 yıl
	Toplam	2073,73	195				

Tablo 4.24'ün devamı

	Gruplararası	5094,97	4	1273,742			21 yıl ve üzeri> 0-5 yıl
							21 yıl ve üzeri>6-10 yıl
Toplam	Grupiçi	37211,73	191	194,826	6,538	,000	21 yıl ve üzeri>11-15 yıl
	Toplam	42306,70	195				21 yıl ve üzeri>16-20 yıl

Tablo 4.24 incelendiğinde ölçeğin fiziki imkanlar boyutu ($F(4, 191)= 7,092$; $p<,05$), okul içi faktörler boyutu ($F(4, 191)= 5,594$; $p<,05$), mesleki gelişim ve saygı boyutu ($F(4, 191)= 4,134$; $p<,05$) ve tamamından $F(4, 191)= 6,538$; $p<,05$) alınan puanlar ile mesleki hizmet süre değişkeni arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Yapılan post-hoc testi sonrasında fiziki imkanlar boyutunda anlamlı farkın 21 yıl ve üzeri ile 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin fiziki imkanlar boyutundan alınan puanlar incelendiğinde 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=24,06$) hizmet süresi olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının, 0-5 yıl ($\bar{x}=21,28$), 6-10 yıl ($\bar{x}=19,46$), 11-15 yıl ($\bar{x}=21,00$) ve 16-20 yıl ($\bar{x}=19,00$) arası hizmet süresi olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,129 olarak hesaplanan bu değer büyük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak fiziki imkanlar boyutunun, gruplar arasındaki farkın %12,9'unu açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). Okul içi faktörler boyutunda anlamlı farkın 21 yıl ve üzeri ile 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin okul içi faktörler boyutundan alınan puanlar incelendiğinde 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=40,26$) hizmet süresi olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının, 0-5 yıl ($\bar{x}=35,56$), 6-10 yıl ($\bar{x}=34,23$), 11-15 yıl ($\bar{x}=36,15$) ve 16-20 yıl ($\bar{x}=35,09$) arası hizmet süresi olan okul

öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0.104 olarak hesaplanan bu değer büyük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak okul içi faktörler boyutunun, gruplar arasındaki farkın %10,4'ünü açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). Mesleki gelişim ve saygı boyutunda anlamlı farkın 21 yıl ve üzeri ile 6-10 yıl, 21 yıl ve üzeri ile 11-15 yıl arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin mesleki gelişim ve saygı boyutundan alınan puanlar incelendiğinde 21 ve üzeri yıl ($\bar{x}=15,66$) hizmet süresi olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının, 6-10 yıl ($\bar{x}=13,01$) ve 11-15 yıl ($\bar{x}=13,21$) arası hizmet süresi olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,079 olarak hesaplanan bu değerin orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak mesleki gelişim ve saygı boyutunun, gruplar arasındaki farkın %7,9'unu açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin tamamında anlamlı farklılık ise 21 yıl ve üzeri ile 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamından alınan puanlar incelendiğinde 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=95,73$) hizmet süresi olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının, 0-5 yıl ($\bar{x}=85,52$), 6-10 yıl ($\bar{x}=80,07$), 11-15 yıl ($\bar{x}=84,68$) ve 16-20 yıl ($\bar{x}=81,54$) arası hizmet süresi olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,120 olarak hesaplanan bu değerin büyük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının, gruplar arasındaki farkın %12'sini açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının eğitim durumu değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek için One Way Anova uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.25'te yer almaktadır.

Tablo 4.25 Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonunun Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Fiziki İmkanlar	Gruplararası	4,451	2	2,225	4,145	,017	Lisans > Doktora
	Grupiçi	103,634	193	,537			
	Toplam	108,085	195				
Okul İçi Faktörler	Gruplararası	2,022	2	1,011	2,809	,063	
	Grupiçi	69,466	193	,360			
	Toplam	71,487	195				
Okul Dışı Faktörler	Gruplararası	2,294	2	1,147	1,816	,165	
	Grupiçi	121,882	193	,632			
	Toplam	124,176	195				
Mesleki Gelişim ve Saygı	Gruplararası	4,254	2	2,127	3,275	,040	Lisans > Doktora
	Grupiçi	125,354	193	,650			
	Toplam	129,608	195				
Toplam	Gruplararası	1809,229	2	904,615	4,311	,015	Lisans > Doktora
	Grupiçi	40497,465	193	209,831			
	Toplam	42306,694	195	2,225			

Tablo 4.25 incelendiğinde ölçeğin fiziki imkanlar ($F(4, 191) = 4,145$; $p < ,05$), meslek, gelişim ve saygı boyutu ($F(4, 191) = 3,275$; $p < ,05$) ile tamamından ($F(4, 191) = 4,311$; $p < ,05$) alınan puanların eğitim durumları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Yapılan post-hoc testi sonrasında fiziki imkanlar boyutunda anlamlı farkın lisans ile doktora arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin fiziki imkanlar boyutundan alınan puanlar incelendiğinde eğitim durumu lisans düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x} = 3,49$), doktora düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x} = 2,00$) istatistiksel olarak

anlamalı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,041 olarak hesaplanan bu değerin orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak fiziki imkanlar boyutunun,, gruplar arasındaki farkın %4,1'ini açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). Mesleki gelişim ve saygı boyutunda anlamlı farkın lisans ile doktora arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin mesleki gelişim ve saygı boyutundan alınan puanlar incelendiğinde eğitim durumu lisans düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,46$), doktora düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=2,00$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,032 olarak hesaplanan bu değerin orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak mesleki gelişim ve saygı boyutunun, gruplar arasındaki farkın %3,2'sini açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

Ölçeğin tamamında ise anlamlı farkın lisans ile doktora ve yüksek lisans ile doktora arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamından alınan puanlar incelendiğinde eğitim durumu lisans düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=85,20$), doktora düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=55,00$); eğitim durumu yüksek lisans düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=85,35$), doktora düzeyinde olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=55,00$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, eta kare katsayısının 0,042 olarak hesaplanan bu değerin orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eta kare değerinden yola çıkarak öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının, gruplar arasındaki farkın %4,2'sini açıkladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1 Öğretim Stratejileri, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Doyumun Mesleki Kimliği Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki kimliklerini yordayıcı olabileceği düşünülen faktörler olarak mesleki motivasyon, mesleki doyum ve öğretim stratejileri incelenmiştir. Regresyon analizi sonuçları, bu üç değişkenin birlikte mesleki kimliğin toplam varyansının %66,1'ini açıkladığını göstermiştir. Standartlaştırılmış beta katsayıları (β) dikkate alındığında, mesleki motivasyonun ($\beta = ,430$) en güçlü yordayıcı olduğu, bunu sırasıyla mesleki doyum ($\beta = ,395$) ve öğretim stratejilerinin ($\beta = -,185$) takip ettiği görülmüştür.

Elde edilen bu bulgular, öğretmen kimliğinin oluşumunda motivasyonun merkezi bir rol oynadığını öne süren Canrinus vd.'nin (2011) “öğretmen kimliğinin motivasyonel temelleri” yaklaşımıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Day vd. (2007) öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının, motivasyon ve iş doyumunu ile yakından ilişkili olduğunu vurgulamış; bu çalışmanın sonuçları da bu ilişkiyi mesleki kimlik bağlamında desteklemiştir.

Öğretim stratejilerinin görece düşük düzeyde yordayıcı olması ise, Hattie'nin (2009) öğretim tekniklerinin öğretmen öz-yeterliği üzerindeki dolaylı etkisini vurguladığı meta-analiz çalışmasıyla açıklanabilir. Hattie'ye göre öğretim stratejileri, doğrudan kimlik oluşumuna değil, daha çok öz-yeterlik algısı aracılığıyla dolaylı olarak etki etmektedir. Bu görüş, çalışmamızda öğretim stratejilerinin mesleki kimliğe olan sınırlı doğrudan etkisini desteklemektedir.

Bununla birlikte, bazı araştırmalar mesleki doyumun mesleki kimlik üzerinde daha temel bir etkisi olduğunu savunmaktadır. Örneğin, Skaalvik ve Skaalvik (2014), öğretmenlerin iş doyumunu ile öz-yeterlik algıları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ifade etmiş ve doyumun kimlik gelişiminde belirleyici bir rol oynayabileceğini ileri sürmüştür. Benzer biçimde, Çivitci'nin (2012) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada, psikolojik ihtiyaçların karşılanması yaşam doyumunu ve mesleki

aidiyet hissini artırdığı bulunmuştur; bu da doyumun kimlik ile olan ilişkisini destekler niteliktedir. Ayrıca, Kuzgun vd. (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Doyum Ölçeği'nin faktör analizinden elde edilen “niteliklere uygunluk” ve “gelişme isteği” gibi alt boyutlar, mesleki kimliğin temel bileşenleriyle örtüşmektedir.

Mesleki kimliğe dair literatür incelendiğinde, Canrinus vd. (2012) ve Hong (2010), öğretmen kimliğini özyeterlik, motivasyon, iş doyum ve işe bağlılık gibi bileşenlerle ilişkilendirmiştir. Hong'a (2010) göre öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladıkları, onların karar alma süreçlerini, duygularını, motivasyonlarını ve mesleklerine bağlılık düzeylerini doğrudan etkileyebilir. Bu bağlamda, Kelchtermans (2009) ve Canrinus vd. (2012) öğretmen kimliğinin, zaman içinde farklı bağlamlarla kurulan etkileşimler aracılığıyla şekillendiğini ve bu etkileşimlerin iş doyum, öz-yeterlik, motivasyon ve bağlılık gibi faktörlerce etkilendiğini ifade etmektedirler.

İçsel motivasyonun bu süreçteki rolüne ilişkin olarak, Deci ve Ryan (2000) ile Kaufman vd. (2015), bireyin herhangi bir dış beklenti olmaksızın içsel doyum yaşamasının, özerklik ve yeterlilik duygularıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ryan ve Deci (2000) ise öz-belirleme kuramı çerçevesinde içsel motivasyonun, doyumdan daha temel bir unsur olduğunu ileri sürerek, bu çalışmada motivasyonun doyuma kıyasla daha güçlü bir yordayıcı olarak bulunmasıyla paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak, araştırmada mesleki kimliğin varyansının %66,1'inin açıklanabilmiş olması, bu yapının çok boyutlu doğası göz önünde bulundurulduğunda literatüre önemli katkılar sunmaktadır. Bununla birlikte, açıklanamayan kalan varyansın okul iklimi, sosyal destek gibi başka faktörlerle ilişkili olabileceği de göz ardı edilmemelidir.

5.2 Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin yapılan analizler sonucunda, mesleki kimlik, iş yeri kimliği ve iş yeri çabası alt boyutları ile ölçeğin genelinden elde edilen puanların; cinsiyet, branş ve medeni durum değişkenlerine

göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmen kimliğinin bireysel demografik özelliklerden ziyade daha çok profesyonel deneyim, kurumsal kültür ve mesleki etkileşimler gibi faktörlerden etkilendiğini düşündürmektedir. Nitekim Day ve Gu'nun (2007) ortaya koyduğu, öğretmen kimliğinin sosyodemografik değişkenlerden bağımsız bir yapı olabileceği yönündeki görüşle bu sonuç örtüşmektedir.

Cinsiyet değişkeni özelinde değerlendirildiğinde, elde edilen bulguların alanyazında yer alan bazı çalışmalarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Örneğin, Burul (2018), Girgin (2016), Özakyüz (2023) ve Yıldız (2020) tarafından yapılan araştırmalarda, kadın ve erkek öğretmenler arasında mesleki kimlik düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmadığı ifade edilmiştir. Bu bulgular, cinsiyetin öğretmen kimliği üzerinde belirleyici bir rol oynamadığına işaret etmektedir. Öte yandan, literatürde cinsiyete bağlı olarak öğretmen kimliğinde anlamlı farklılıklar saptayan araştırmalar da mevcuttur. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleki kimlik düzeylerinin kadın öğretmenlerin, erkek meslektaşlarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Çelebi, 2018; Kavrayıcı, 2019; Erdem, 2020; Yolcu ve Kınır, 2021; Demir, 2024). Bu tür bulgular, bazı bağlamsal veya kültürel değişkenlerin kadın öğretmenlerin mesleki kimlik gelişiminde daha olumlu bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada öğretmenlerin mesleki kimlik düzeylerinde cinsiyet, branş ve medeni durum gibi değişkenlere bağlı anlamlı farklar görülmemesi, mesleki kimliğin daha çok bireyin mesleki yaşantısı, mesleğe bağlılığı ve iş ortamındaki etkileşimleriyle şekillendiğini göstermektedir. Ancak literatürde yer alan farklı sonuçlar, öğretmen kimliğinin gelişiminde bireysel faktörlerin yanı sıra, bağlamsal etkilerin de dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki kimlik boyutuna ilişkin puanların yaş değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koymuştur. Ancak bu farklılığın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını belirlemek üzere gerçekleştirilen post-hoc çoklu karşılaştırma analizlerinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu durum,

yaş değişkeni ile mesleki kimlik arasında doğrusal bir ilişki kurmanın her zaman mümkün olmayabileceğini göstermektedir. Ölçeğin iş yeri kimliği ve iş yeri çabası alt boyutları ile genel toplam puanlar açısından ise yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bulgular, mesleki kimliğin sabit değil, zaman içerisinde değişkenlik gösterebilen bir yapı olduğunu desteklemektedir. Beijaard vd. (2004), öğretmen kimliğini sürekli gelişen ve öğretmenin mesleki deneyimleri doğrultusunda yeniden şekillenen bir süreç olarak tanımlamışlardır. Bu bakış açısı, yaş faktörünün tek başına mesleki kimlik gelişimini belirleyici bir unsur olmadığını, bunun yerine bireyin deneyimlerinden, etkileşimlerinden ve öğrenme süreçlerinden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Literatürde, yaş değişkeni ile mesleki kimlik algısı arasında farklı bulgulara ulaşan çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin, Kavrayıcı'nın (2019) araştırması, öğretmenlerin yaşı ilerledikçe mesleki kimlik algılarının da yükseldiğini ortaya koyarken, Karagöl (2022) tarafından yürütülen çalışmada yaş değişkenine bağlı anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu çelişkili bulgular, yaşı tek başına mesleki kimlik üzerinde belirleyici olmadığını, öğretmen kimliğinin daha çok bireysel ve bağlamsal deneyimlerle şekillendiğini desteklemektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada elde edilen veriler, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin yaşla birlikte otomatik olarak gelişmediğini; bunun yerine mesleki yaşantıların, öğrenme süreçlerinin ve profesyonel etkileşimlerin kimlik oluşumunda daha etkili olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, mesleki kimlik gelişimi sürecinin daha kapsamlı ve çok yönlü araştırmalara konu edilmesi, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi açısından önem arz etmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine göre mesleki kimlik düzeyleri incelendiğinde, mesleki kimliğin alt boyutları ve ölçeğin genel puanları açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle mesleki kimlik boyutunda, 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerle 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, iş yeri kimliği alt boyutunda, 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerle 6-10 yıl ve 16-20 yıl aralığında hizmet süresi bulunan öğretmenler arasında da anlamlı

farklılıklar gözlemlenmiştir. İş yeri çabası alt boyutunda ise, 21 yıl ve üzeri çalışanlarla 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçeğin genel puanlarına bakıldığında, 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin mesleki kimlik düzeylerinin; 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin zaman içerisinde geliştiğini ve meslekte geçirilen sürenin, kimlik oluşumu üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olabileceğini ortaya koymaktadır. Nitekim, Atmaca (2017) ile Lameto ve Engels'in (2013) çalışmaları da öğretmenlerin mesleki kimliklerini deneyim kazandıkça ve zamanla yapılandıklarını göstermektedir. Bu durum, mesleki kimliğin durağan bir yapıdan ziyade, sürekli evrilen ve öğretmenin yaşantılarıyla şekillenen dinamik bir süreç olduğunu desteklemektedir. Ancak alanyazında hizmet süresi ile mesleki kimlik arasındaki ilişkiye dair farklı bulgular da mevcuttur. Örneğin, Kavrayıcı'nın (2019) çalışmasında öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi ile mesleki kimlik algıları arasında istatistiksel olarak zayıf düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Sarı (2023) de sınıf öğretmenlerinin hizmet süreleri ile mesleki kimlik gelişimleri arasında oldukça zayıf bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Girgin'in (2016) araştırmasında, öğretmenlerin hizmet sürelerine bağlı olarak bazı faktörler açısından mesleki kimlik oluşumlarında anlamlı farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir.

Bu doğrultuda, mevcut araştırmada elde edilen bulgular, mesleki hizmet süresinin öğretmen kimliği üzerinde belirleyici olabileceğine işaret ederken, bu ilişkinin her zaman doğrudan ve güçlü bir biçimde ortaya çıkmadığını da göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin bireysel farkları, mesleki gelişim olanakları ve kurumsal çevre gibi çeşitli değişkenlerin mesleki kimlik gelişiminde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre mesleki kimlik, iş yeri kimliği, iş yeri çabası alt boyutları ve ölçeğin genelinden alınan puanlarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle lisans mezunu öğretmenlerle doktora düzeyinde eğitim almış öğretmenler arasında, tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farkların bulunması,

öğretmenlerin mesleki kimliklerinin eğitim düzeyine bağlı olarak değişebildiğine işaret etmektedir. Bu bulgular, öğretmenlik mesleğinde akademik gelişimin ve ileri düzeyde eğitimin, mesleki kimlik algısını güçlendiren bir faktör olabileceğini göstermektedir. Ancak bu bulgular, literatürdeki bazı çalışmalarla tam olarak örtüşmemektedir. Karagöl (2022), Özakyüz (2023), Sarı (2023) ve Yıldız'ın (2020) araştırmalarında, öğretmenlerin eğitim durumları ile mesleki kimlik algıları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı rapor edilmiştir. Bu sonuçlar, eğitim düzeyinin mesleki kimliğe olan etkisinin doğrudan ve her zaman belirgin olmayabileceğini göstermektedir. Nitekim, Girgin'in (2016) gerçekleştirdiği çalışmada, mesleki kimliğin bireysel yönünü oluşturan alt boyutta lisansüstü düzeyde eğitim alan öğretmenler arasında anlamlı farklar saptanmışken; mesleki kimliğin sosyal bağlam alt boyutunda ise lisans düzeyindeki öğretmenlerin daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, mesleki kimliğin oluşum-bağlaşım boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

Bu durum, öğretmenlerin mesleki kimliğinin sadece eğitim düzeyiyle değil, aynı zamanda bireysel farklar, mesleki deneyim, çalışma ortamı ve kişisel motivasyon gibi çeşitli faktörlerle birlikte şekillendiğini düşündürmektedir.

5.3 Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin öğretim stratejilerine ilişkin yapılan analizlerde, ölçeğin buluş yoluyla öğretim ve araştırma-inceleme alt boyutları ile genel toplam puanları açısından cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yalnız, sunuş yoluyla öğretim alt boyutunda cinsiyete bağlı anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu farklılık doğrultusunda, erkek öğretmenlerin sunuş yoluyla öğretim stratejisine ilişkin puanlarının, kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak literatürdeki bulgular tutarlılık göstermemektedir. Örneğin, Atlı (2023) çalışmasında kadın öğretmenlerin genel etkili strateji kullanımında erkeklere göre daha yüksek performans sergilediğini belirtirken, Jasim (2018) coğrafya öğretmenleri özelinde benzer bir eğilimi desteklemiştir. Buna karşın Tunç (2019), sınıf öğretmenleri örnekleminde cinsiyet temelli anlamlı bir farklılık gözlemlememiştir. Bu çelişkili

sonuçlar, öğretmenlik alanı, branş farklılıkları veya kültürel bağlam gibi değişkenlerin etkili olabileceğini dūřündürmektedir.

Araştırmanın bulguları, ğretim stratejilerinin cinsiyetle ilişkisinin karmaşık ve bağlama özgü olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle sunuş yoluyla öğretimde erkeklerin ne çıkması, geleneksel ğretim stilleri ile toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki ilişkiyi sorgulamayı gerektirmektedir. Ancak genel etkililikte kadınların avantajlı konumu, iletişim becerileri veya sınıf yönetimi yaklaşımları gibi faktörlerle açıklanabilir. Sonuç olarak, bu farklılıkların nedenlerini anlamak için ğretmen eğitimi programlarında cinsiyet temelli pedagojik eğilimlerin derinlemesine incelenmesi önerilmektedir.

Öğretmenlerin sunuş yoluyla ğretim, buluş yoluyla ğretim, araştırma-inceleme yoluyla ğretim alt boyutları ile ölçeğin genelinden elde edilen puanlarının, branş ve medeni durum değişkenleri arasında istatistiksel olarak bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak alanyazında bazı çalışmalar, öğretmenlerin pedagojik tercihlerinin branşa bağlı olarak değişebileceğine dikkat çekmektedir. Örneğin, Akcay vd. (2016), ortaokul öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada, tüm katılımcıların düz anlatım yöntemini kullandığını belirtmiş; ancak diğer yöntem ve tekniklerin kullanım sıklığının branşlara göre farklılaştığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, meslek lisesi öğretmenleriyle yürütülen bir araştırmada Arpa (2010), ğretim stratejilerinin branşa bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini saptamıştır. Alanyazında ğretmenlerin medeni durumları ile ğretim yöntemleri arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Söz konusu durum, mevcut araştırmanın özgün katkısını artırmaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin yöntem seçimlerinin disiplinler arasında çeşitlilik gösterebileceğini desteklemekle birlikte, söz konusu farklılıkların medeni durum gibi demografik faktörlerden bağımsız olabileceğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre buluş yoluyla ğretim alt boyutu ile genel toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sunuş yoluyla ğretim ve araştırma-inceleme yoluyla ğretim alt boyutlarında yaşa bağlı anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sunuş yoluyla ğretim alt boyutunda, 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlerle 20-30, 31-40 ve 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler

arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Aynı şekilde, araştırma-inceleme yoluyla öğretim alt boyutunda da 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerle 31-40 ve 51-60 yaş grubundaki öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin yaşlarına göre öğretim yaklaşımlarında farklılıklar olabileceğini ortaya koymaktadır. Atlı (2023), sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerini kullanma düzeylerini yaş değişkeni bağlamında ele aldığı çalışmasında, yalnızca dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları ve sorular alt boyutunda anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, 30 yaş ve altı ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin bu stratejileri kullanma düzeyleri, 51 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak, Coğrafya öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada Jasim (2018), etkili öğretim stratejilerinin kullanım sıklığının yaşa bağlı olarak anlamlı bir fark göstermediğini saptamıştır. Bu durum, yaşın pedagojik tercihler üzerindeki etkisinin disiplinlere veya bağlama göre değişebileceğini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri incelendiğinde, buluş yoluyla öğretim alt boyutu ile genel toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak, sunuş yoluyla öğretim ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim alt boyutlarında, meslekte geçirilen süreye bağlı olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sunuş yoluyla öğretim alt boyutunda, 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ile 11-15 yıl görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Benzer şekilde, araştırma-inceleme yoluyla öğretim alt boyutunda da 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerle, 11-15 yıl görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Ögüt (2018), 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip okul öncesi öğretmenlerinin keşif temelli etkinlikleri ve "yaparak-yaşayarak öğrenme" materyallerini daha sık kullandığını belirtmiştir. Ancak Kaya ve Erdik (2014), yüksek hizmet süresine sahip öğretmenlerin sunuş yoluyla öğretimi tercih ettiğini, düşük hizmet süresine sahip öğretmenlerin ise araştırma ve buluş stratejilerine yöneldiğini vurgulamıştır. Bu çelişki, hizmet süresinin pedagojik tercihler üzerindeki etkisinin öğretim kademesi veya branşa göre değişebileceğini düşündürmektedir. Nitekim Atlı (2023), sınıf öğretmenlerinde 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin etkili strateji kullanım düzeylerinin 11 yıl ve üzeri hizmet sürelerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Söz konusu durum, deneyim arttıkça öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlara adaptasyonunda

azalma olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan, Jasim (2018) Coğrafya öğretmenleri özelinde yalnızca "çabalamayı takdir etme" alt boyutunda hizmet süresine bağlı farklılık bulmuş, diğer boyutlarda anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Sevinç (2021) ve Soylu (2023) ise etkili öğretim stratejilerinin hizmet süresinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirlemiştir. Bu tutarsızlıklar, ölçüm araçlarının çeşitliliği, örneklem gruplarının disiplinlere göre dağılımı veya kültürel bağlam farklılıklarıyla açıklanabilir. Örneğin, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği gibi erken yaş gruplarına odaklanan branşlarda hizmet süresinin etkisi daha belirgin olabilirken, lise düzeyindeki branşlarda bu etki sınırlı kalabilmektedir. Sonuç olarak, hizmet sürelerinin öğretim stratejileri üzerindeki etkisinin evrensel bir kuraldan ziyade bağlamsal faktörlere (örneğin, branş, kurum kültürü, mesleki gelişim imkânları) bağlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin pedagojik tercihlerini şekillendiren dinamiklerin disiplinler arası ve kurumsal düzeyde derinlemesine incelenmesi önerilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde, sunuş, buluş, araştırma-inceleme yoluyla öğretim alt boyutları ve ölçeğin genelinden elde edilen puanları ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sunuş yoluyla öğretim boyutunda, doktora düzeyine sahip öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans düzeyine sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buluş yoluyla öğretim boyutunda doktora düzeyine sahip öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans düzeyine sahip öğretmenler arasında anlamlı farklar gözlemlenmiştir. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim boyutunda da doktora düzeyine sahip öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans düzeyine sahip öğretmenler arasında belirgin bir fark saptanmıştır. Ölçeğin genel puanlarına bakıldığında ise doktora düzeyine sahip öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans düzeyine sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu bulgular, öğretmenlerin öğretim stratejilerinin, eğitim düzeylerine bağlı olarak değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin, eğitim düzeyleriyle paralel olarak geliştiğini ve daha ileri akademik kariyerin, öğretim stratejilerinin çeşitliliği ve etkililiği üzerinde olumlu bir rol oynadığını düşündürmektedir. Zhang (2008) tarafından yapılan çalışma, bu bulguları destekler niteliktedir. Araştırmada, yüksek lisans veya doktora derecesine sahip öğretmenlerin,

öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci etkileşimi gibi davranışlarının eğitim düzeyleriyle ilişkili olduğu ve bu faktörlerin öğrenci performansını doğrudan etkilediği vurgulanmıştır. Ancak, alanyazında öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile öğretim yöntemleri arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Söz konusu durum, mevcut araştırmanın özgün katkısını artırmaktadır.

5.4 Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin cinsiyet, branş ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, demografik faktörlerin mesleki doyum üzerinde belirleyici bir rol oynamadığına işaret etmektedir. Örneğin Öğülmüş ve Avşaroğlu (2015), medeni durumun iş doyumunu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını belirtmiş; Alçekiç (2011), Doğan (2024) ve Umay (2015) de benzer sonuçlara ulaşarak medeni durumun mesleki doyumunu yordamadığını vurgulamıştır. Azimi ve Akan (2019) ise 722 öğretmenle yaptıkları çalışmada hem cinsiyet hem de medeni durumun iş doyumunu ile ilişkisiz olduğunu saptamıştır. Bu veriler, temel demografik değişkenlerin mesleki tatmin üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmadığı yönündeki genel eğilimi desteklemektedir. Ancak literatürde farklı sonuçlar elde elden araştırmalar da mevcuttur. Sevimli ve İşcan (2005), evli çalışanların bekar meslektaşlarına kıyasla daha yüksek mesleki doyum bildirdiklerini ortaya koyarken, cinsiyet bağlamında yapılan çalışmalar da tutarsız sonuçlar içermektedir. Örneğin Artz (2012) ve Sarı (2004), kadın öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin erkeklerden anlamlı derecede yüksek olduğunu iddia ederken, Doğan (2024), Yelboğa (2018) ve Hall vd. (2023) cinsiyet değişkeni ile mesleki doyum düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını ortaya konmuştur. Bu çelişkiler, bağlamsal faktörlerin (örneğin kültürel normlar, kurumsal destek mekanizmaları) veya örneklem özelliklerinin sonuçları etkileyebileceğine dair ipuçları sunmaktadır.

Branş değişkenine ilişkin olarak ise, Üzümcü ve Müezziz (2018) ile Oktay (2023) okul öncesi öğretmenlerinin diğer branşlara kıyasla daha yüksek mesleki doyum bildirdiklerini belirtmiştir. Bu durum, mesleki tatminin özgün motivasyon kaynakları (örneğin erken çocukluk eğitime yönelik tutumlar) veya iş yükü dağılımı gibi branşa özgü dinamiklerle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Sonuç olarak, mevcut bulguların bir kısmı demografik değişkenlerin mesleki doyum üzerinde sınırlı bir etkisi olduğunu vurgularken, literatürdeki tutarsızlıklar bu ilişkinin bağlama ve bireysel algılara göre değişebileceğine işaret etmektedir. Bu da mesleki doyumun çok boyutlu ve dinamik bir yapıya sahip olduğunu, dolayısıyla tek tip açıklamalardan kaçınılarak bağlamsal değişkenlerin dikkate alındığı araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin yaşı ile mesleki doyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle 61 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin, 20-30, 31-40, 41-50 ve 51-60 yaş aralığındaki meslektaşlarına kıyasla daha yüksek mesleki tatmin düzeyleri bildirdikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgular, mesleki doyumun yaşla birlikte arttığına işaret etmektedir (Bostancıoğlu, 2008; Demirkıran, 2004; Mete, 2006; Yıldız, 2013). Literatürde bu konuya ilişkin farklı bulgular mevcuttur. Çimen ve Şahin (2000) tarafından yapılan çalışmada, yaş ilerledikçe mesleki doyumun azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan, Akçamete vd. (2001), Avşaroğlu vd. (2005), Crossman ve Harris (2006) ile Şahin ve Dursun (2009) gibi araştırmacılar ise yaşın mesleki doyum üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çelişkili sonuçlar, yaş-mesleki doyum ilişkisinin bağlamsal faktörlerden etkilenebileceğini düşündürmektedir. Öte yandan, pek çok çalışma yaş ve mesleki hizmet süresinin mesleki doyum üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu desteklemektedir (Çelik, 2011; Çiçek ve Çoruk, 2017; Güner, 2007; Schumacher vd., 1995; Yelboğa, 2007). Bu bulgular, mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin işlerine yönelik tutumlarının olumlu yönde değişebileceğini göstermektedir. Ancak, bu ilişkinin doğrusal olmayabileceği ve çeşitli moderatör değişkenlerden etkilenebileceği unutulmamalıdır.

Araştırma bulguları, mesleki hizmet süresi ile öğretmen doyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl aralığındaki meslektaşlarına kıyasla daha yüksek doyum düzeyleri bildirdikleri gözlemlenmiştir. Çiçek ve Çoruk (2017) tarafından yürütülen çalışmada, 21 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerin daha yüksek doyum düzeyleri bildirdikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Sulu (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 20 yıldan fazla hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum puanlarının, 1-10 yıl ve 11-20 yıl arası deneyime sahip meslektaşlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, mesleki deneyim ile doyum arasındaki bu ilişkinin doğrusal olmadığına dair bulgular da mevcuttur. Gündeşlioğlu (2018) 26 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin daha yüksek doyum bildirdiklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde Şahin ve Göktaş (2023) tarafından yapılan çalışmada, 21 yıldan fazla hizmet süresine sahip öğretmenlerin yüksek doyum bildirdikleri, buna karşın 10-20 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin doyum düzeylerinin nispeten düşük olduğu tespit edilmiş olup araştırmayla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Skaalvik ve Skaalvik (2011) ise mesleki deneyim arttıkça stres ve iş yükünün azalmayabileceğini, hatta bazı durumlarda bu faktörlerin daha belirgin hale gelebileceğini vurgulamıştır. Sonuç olarak, mesleki hizmet süresinin öğretmen doyumu üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Ayrıca, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre mesleki doyumlarında da anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılık, lisans mezunları ile doktora düzeyinde eğitim almış öğretmenler ve yüksek lisans mezunları ile doktora mezunları arasında ortaya çıkmıştır. Bu farklılık, akademik kariyer ilerledikçe mesleki tatmin düzeylerinin değişebileceğine işaret etmektedir. Literatürde bu konuya ilişkin tutarsız bulgular mevcuttur. Barlı vd. (2005), Keser (2006) ile Yılmaz ve İzgar (2009) gibi araştırmacılar, yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin daha düşük mesleki doyum yaşadıklarını belirtmiştir. Buna karşılık, Eren (2008), Eroğlu (2008), Oshagbemi (2003) ve Sönmezer (2007) eğitim seviyesi arttıkça mesleki tatminin de yükseldiğini savunmuştur. Taleb (2013) ve Horuz (2014) ise lisans mezunu öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora mezunlarına göre daha yüksek doyum bildirdiklerini ortaya koymuştur. Ediz ve Gedik (2023) tarafından yapılan bir

çalışmada ise yüksek lisans mezunlarının mesleki tatmin düzeylerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çelişkili sonuçlar, eğitim düzeyi ile mesleki doyum arasındaki ilişkinin çeşitli faktörlere bağlı olarak değişebileceğini düşündürmektedir. Örneğin, Akşit-Aşık (2010), Bahçalı (2020), Cığerci (2004) ve Demir (2001) gibi araştırmacılar, yüksek eğitilmiş bireylerin artan beklentilerinin karşılanmaması durumunda hayal kırıklığı yaşayabileceklerini ve bu durumun mesleki doyumunu olumsuz etkileyebileceğini öne sürmüştür. Dolayısıyla, eğitim düzeyinin mesleki tatmin üzerindeki etkisinin bireysel beklentiler, iş koşulları ve kurumsal destek mekanizmaları gibi bağlamsal faktörlerden etkilenebileceği söylenebilir. Sonuç olarak, eğitim düzeyi ile mesleki doyum arasındaki ilişki tek yönlü bir nedensellik ile açıklanamayacak kadar karmaşıktır.

5.5 Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeylerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin; fiziki imkânlar, okul içi faktörler, okul dışı faktörler, mesleki gelişim ve saygı alt boyutları ile ölçekten alınan toplam puanlar açısından, cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin bireysel demografik özelliklerden ziyade, mesleki ve çevresel koşullarla daha yakından ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Literatürde medeni durum değişkenini destekleyen çok sayıda çalışma mevcuttur. Küçük (2008), ilköğretim öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinde medeni duruma bağlı anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Benzer şekilde, Aydoğan (2015) ortaokul yöneticileri üzerinde yaptığı çalışmada, medeni durumun mesleki motivasyon algılarını etkilemediğini belirtmiştir. Arslantaş vd. (2018) ile Uzunpınar (2019) da yaptıkları çalışmalarda medeni durumun öğretmen motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını tespit etmişlerdir. Ancak, Algin (2023) tarafından yapılan araştırma bu genel eğilimden farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Bu çalışmada, evli öğretmenlerin genel mesleki motivasyon, fiziki imkânlar ve okul içi faktörler alt boyutlarında bekar meslektaşlarına göre daha yüksek motivasyon düzeyleri bildirdikleri görülmüştür. Bu tutarsızlık, motivasyonun yalnızca demografik

faktörlerle açıklanamayacağını, bağlamsal ve kurumsal faktörlerin de önemli rol oynadığını göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılık göstermemesi bakımından alanyazındaki çeşitli çalışmalarla uyumlu görünmektedir. Nitekim Çelik Seçgin (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin fiziki imkânlar, okul içi faktörler, okul dışı faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutlarında, ayrıca mesleki motivasyon ölçeği toplam puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu bulgular, yürütülen araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermekte ve ilgili verileri destekleyici nitelik taşımaktadır.

Benzer şekilde, Taş ve Selvitopu (2020) tarafından 290 öğretmenin görüşlerine dayalı olarak yürütülen araştırmada cinsiyetin öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı tespit edilmiştir. Deniz ve Erdener'in (2016) gerçekleştirdiği araştırmada da öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen faktörler arasında cinsiyetin anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, mevcut araştırmanın bulguları, öğretmen motivasyonunun cinsiyet değişkeninden bağımsız bir şekilde şekillendiğini ortaya koyan literatürle örtüşmektedir. Bu doğrultuda, Akman ve Durgun (2022), Arslantaş vd. (2018), Çalışır (2023), Kurt (2013), Ocak vd. (2023) ile Recepoğlu'nun (2013) çalışmaları da cinsiyete bağlı motivasyon farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığını ortaya koyarak, mevcut bulguyu desteklemektedir. Ancak literatürde bu sonucun tersi yönde bulgulara ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, Taş ve Korkmaz (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını etkileyen faktörlerin cinsiyete göre değişkenlik gösterdiği saptanmıştır. Benzer şekilde, Ateş ve Buluç (2018), ilköğretim düzeyindeki öğretmenlerle gerçekleştirdikleri araştırmada, kadın öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu farklılıklar, öğretmen motivasyonunun cinsiyet değişkeniyle ilişkili olup olmadığının net bir biçimde ortaya konulamadığını göstermektedir. Bazı araştırmalarda anlamlı farklılıklar saptanmasa da, belirli bağlamlarda ve örneklem gruplarında cinsiyete dayalı motivasyon farklarının ortaya çıkabileceği göz önünde

bulundurulmalıdır. Bu nedenle, öğretmen motivasyonunu etkileyen demografik değişkenlerin daha ayrıntılı biçimde ele alındığı, geniş örneklem gruplarına dayanan ve farklı bölgelerde yürütülecek ileri düzey araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin branşlarına göre mesleki motivasyon düzeylerinde bazı alt boyutlar açısından anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Fiziki imkânlar, okul içi faktörler ile mesleki gelişim ve saygı alt boyutlarında branşa göre anlamlı bir farklılık görülmezken; okul dışı faktörler ve ölçekten alınan toplam puanlar açısından anlamlı farklar saptanmıştır. Bu kapsamda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla okul dışı faktörlere bağlı olarak daha yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, okul dışı desteklerin ve çevresel etkenlerin okul öncesi öğretmenleri için daha motive edici bir unsur olabileceğini düşündürmektedir. Alakuş'un (2024) çalışmasında da benzer yönde bulgulara ulaşılmış; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyon ortalamalarının diğer branşlara kıyasla yüksek olduğu belirtilmiştir. Fakat söz konusu çalışmada, elde edilen farklılıklar, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bulunmamıştır. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin genel olarak daha yüksek eğilim gösterdiğini ancak bu farkın her zaman güçlü düzeyde ortaya çıkmayabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, İlğan ve Ceviz'in (2019) araştırması da okul türüne göre öğretmen motivasyonunda anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada, genel lise öğretmenlerinin meslekten aldıkları keyif düzeyinin, sınıf, okul öncesi, ortaokul ve meslek lisesi öğretmenlerine kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür. Meslekten alınan keyif alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olan gruplar ise sınıf ve okul öncesi öğretmenleri olmuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, onların mesleki doyum ve motivasyon düzeyleri üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Çevik ve Köse'nin (2017) araştırmasında da okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin sınıf ve branş öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmen motivasyonunda branş faktörünün göz ardı edilemeyecek bir değişken olduğunu ve özellikle okul öncesi öğretmenlerinin bu anlamda daha avantajlı konumda olduklarını düşündürmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları branş ve okul türünün, özellikle okul dışı faktörlere bağlı motivasyon ve meslekten alınan keyif gibi alt boyutlarda

farklılık yarattığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik politikaların geliştirilmesinde, branşa ve okul türüne özgü ihtiyaçların dikkate alınması önem arz etmektedir.

Yaş değişkeni bağlamında yapılan analizler, fiziki imkânlar ve okul dışı faktörler alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koyarken; okul içi faktörler, mesleki gelişim ve saygı ile toplam puanlarda yaşa bağlı anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle, 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerle 20-30 ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenler arasında; ayrıca 51-60 yaş grubundaki öğretmenlerle 31-40 yaş grubundaki öğretmenler arasında okul içi faktörler açısından anlamlı farklar bulunmuştur. Mesleki gelişim ve saygı boyutunda ise 51-60 yaş grubundaki öğretmenlerin, 31-40 yaş grubundakilere kıyasla daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Genel toplam puan açısından da 51-60 yaş grubundaki öğretmenlerle 20-30 ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenler arasında istatistiksel olarak farklılık gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak mesleki motivasyonlarında farklılıklar olabileceğini göstermektedir. Alanyazında, yaş değişkeninin mesleki motivasyon üzerindeki etkisine ilişkin farklı sonuçlar bulunmaktadır. Karademir (2022), 26-30 yaş ve 41 yaş üstü öğretmenlerin mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer konusunda 31-35 ve 36-40 yaş gruplarına göre daha olumlu algıya sahip olduğunu belirtmiştir. Yiğiter (2019) ise 26-35 yaş grubundaki öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin 41 yaş ve üzerinelere göre yüksek olduğunu tespit etmiştir. Buna karşılık, Çetindere (2019) 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına kıyasla daha motive olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bazı araştırmalar, yaş değişkeninin mesleki motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını savunmaktadır. Yılmaz (2022) ve Küçük (2008), öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yaşa göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Güler (2017) ve Çalış (2012) lise öğretmenleriyle yaptıkları araştırmalarda yaş değişkeninin mesleki motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını bulgulamıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki motivasyonunun yaşa bağlı olarak değişebileceğini, ancak bu ilişkinin bağlamsal faktörlere ve örneklem özelliklerine göre farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir.

Hizmet süresi değişkeni açısından incelendiğinde; fiziki imkânlar, okul içi faktörler, mesleki gelişim ve saygı alt boyutları ile toplam puanlar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna karşın, okul dışı faktörler alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fiziki imkânlar boyutunda, 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin, diğer tüm hizmet süresi gruplarına göre daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, okul içi faktörler alt boyutunda da 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler ile diğer hizmet süresi grupları arasında anlamlı farklar gözlemlenmiştir. Mesleki gelişim ve saygı boyutunda ise 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerle 6-10 ve 11-15 yıl aralığında hizmet süresi olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ölçeğin genel puanlarında da 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin, 0-5, 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl aralıklarında görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek motivasyon düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin zamanla geliştiğini ve hizmet süresine bağlı olarak mesleki motivasyonlarının farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, ilgili alanyazındaki bazı araştırmalarla benzerlik arz etmektedir. Algın (2023) çalışmasında hizmet süresine göre öğretmenlerin fiziki imkânlar ve okul içi faktörler alt boyutlarında 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin diğer gruplara kıyasla daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğu bildirilmiştir. Benzer biçimde, Yılmaz (2022) da 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin motivasyon puanlarının diğer gruplardan anlamlı derecede yüksek olduğunu rapor etmiştir. Buna karşılık, Çelik Seçgin (2022) çalışmasında farklı bir eğilim gözlenmiş; bu çalışmada 0-5 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin diğer hizmet süresi gruplarına kıyasla daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, Karademir (2022), Göloğlu-Demir vd. (2017) ve Receptoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmalar da hizmet süresi ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Çalışmalar, hizmet süresi arttıkça öğretmen motivasyonunun genel olarak yükseldiğini vurgulaması bakımından bulgularımızla tutarlıdır. Öte yandan, literatürde hizmet süresi ile motivasyon arasındaki ilişkiye dair çelişkili sonuçlar da mevcuttur. Taş ve Selvitopu (2020) çalışmalarında hizmet süresine göre öğretmen motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını bildirmiştir. Benzer şekilde, Küçük (2008) ve Bingöl (2022) tarafından yürütülen çalışmalarda da hizmet süresine bağlı motivasyon farklılıkları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Sonuç olarak, hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin mesleki motivasyon puanlarında genel olarak pozitif bir eğilim gözlemlenmiştir. Özellikle 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin fiziki imkânlar, okul içi faktörler, mesleki gelişim ve saygı alt boyutları ile toplam motivasyon puanlarında diğer gruplara göre daha yüksek değerler aldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, hizmet süresinin motivasyon üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu gösteren araştırma bulgularıyla paralellik taşımaktadır (Recepoglu, 2013; Göloğlu-Demir vd., 2017; Karademir, 2022), ancak Taş ve Selvitopu (2020), Küçük (2008) ve Bingöl (2022) gibi çalışmalarda çelişkili sonuçlar elde edildiği de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda, hizmet süresi ile motivasyon arasındaki ilişkileri daha kapsamlı değerlendirerek konuya açıklık kazandıracak ileri araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim durumu değişkeni açısından yapılan değerlendirmelerde ise, fiziki imkânlar, mesleki gelişim ve saygı alt boyutları ile genel toplam puanlar açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özellikle lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenler ile doktora düzeyinde eğitim almış öğretmenler arasında fiziki imkânlar alt boyutunda; yine lisans ve doktora düzeyindeki öğretmenler arasında mesleki gelişim ve saygı boyutunda anlamlı farklar tespit edilmiştir. Ölçeğin genel puanlarında ise lisans ve yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlerle doktora mezunu öğretmenler arasında anlamlı farklar görülmüştür. Elde edilen bulgular literatürle kısmen örtüşmektedir. Örneğin Çelik-Seçgin (2022) araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin fiziki imkânlar ile mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutları ve genel motivasyon puanlarının öğrenim düzeyine bağlı olarak farklılaştığı; bu farkın lisans mezunları lehine gerçekleştiği bildirilmiştir. Benzer biçimde Algın (2023) çalışmasında, eğitim düzeyi açısından yalnızca fiziki imkânlar alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuş ve yüksek lisans ile doktora mezunlarının bu alt boyuttaki algılarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu destekleyici çalışmalar, bizim sonuçlarımızdaki lisans-yüksek lisans-doktora grupları arasındaki puan farklılıklarına işaret etmektedir. Buna karşılık, eğitim durumu değişkenine göre motivasyon düzeylerinde farklılık tespit etmeyen araştırmalar da mevcuttur. Örneğin bir çalışmada, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre iş motivasyonu puanlarında anlamlı bir fark bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yılmaz (2022), Karademir (2022), Bingöl (2022) ve Orhan (2020) gibi araştırmacılar da eğitim

düzeyi ile öğretmen motivasyon algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Çelişkili sonuçlar, farklı örneklem ve bağlamlarda öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlerin karmaşıklığına işaret etmektedir. Sonuç olarak, çalışmamız öğretmenlerin eğitim düzeyine bağlı olarak mesleki motivasyon algılarında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, eğitim politika ve uygulamalarının geliştirilmesinde dikkate alınması gereken önemli ipuçları sunmaktadır. Ayrıca, literatürdeki farklı sonuçlar göz önüne alındığında, öğretmen motivasyonunu etkileyen demografik ve örgütsel faktörlerin daha ayrıntılı incelenmesi için ileri araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir.



6. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulguları doğrultusunda gelecekte gerçekleştirilebilecek çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülen, araştırmacılara yönelik öneriler uygulamaya yönelik öneriler ve yeni araştırmalara yönelik öneriler başlıkları altında ele alınmıştır.

6.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu başlık altında, doğrudan eğitim kurumları, yöneticiler ve politika yapıcılar tarafından hayata geçirilebilecek uygulamalara yönelik öneriler yer almaktadır:

- Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için kapsamlı oryantasyon ve rehberlik programları hazırlanmalıdır. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin okul ortamına ve mesleki sorumluluklara uyumunu kolaylaştırmak için yapılandırılmış rehberlik ve oryantasyon programları sunulmalı, bu süreç sistematik şekilde desteklenmelidir.
- Deneyimli öğretmenlerin mentorluk desteği sağlaması teşvik edilmelidir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmek ve kurumsal adaptasyonlarını kolaylaştırmak amacıyla, deneyimli öğretmenlerin rehberliğinde yürütülecek mentorluk uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır. Bu sayede deneyim aktarımı ve öğretmenler arası iş birliği güçlendirilmiş olacaktır.
- Sınıf öğretmenlerine yönelik sosyal destek programları geliştirilmelidir.
- Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlere yönelik öğretim stratejisi eğitimleri düzenlenmelidir. Yaş ve deneyim farklılıklarının öğretim yöntemlerine etkisi göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına uygun strateji eğitim programları tasarlanmalı ve bu programlar mesleki gelişim süreçlerine entegre edilmelidir.

- Lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönlendirilmesi desteklenmelidir. Öğretmenlerin akademik gelişimlerini desteklemek amacıyla lisansüstü programlara katılımları teşvik edilmeli; bu doğrultuda burs imkanları, esnek çalışma saatleri gibi uygulamalar sunulmalıdır.
- Öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik programlar geliştirilmelidir. Psikososyal destek içeren motivasyon programları aracılığıyla öğretmenlerin görevlerine olan bağlılıkları ve mesleki doyum düzeyleri artırılmalı; bu programlar hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir.
- Okullardaki fiziki koşullar iyileştirilmeli ve kurumsal destek mekanizmaları güçlendirilmelidir. Öğretim süreçlerinin niteliğini artırmak için öğretmenlerin çalışabileceği uygun fiziksel ortamlar oluşturulmalı, teknolojik altyapı güçlendirilmeli ve yönetsel destek sistemleri geliştirilmelidir.

6.2 Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu başlık altında, araştırmacılar tarafından yürütülebilecek yeni bilimsel çalışmalara ilişkin öneriler yer almaktadır:

- Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ilişkin nitel araştırmalar yapılmalıdır. Öğretmenlik mesleğine dair daha derinlemesine ve çok boyutlu bir anlayış geliştirmek amacıyla, öğretmenlerin meslek içi deneyimlerini, karşılaştıkları sorunları ve çözüm yollarını ortaya koyan nitel araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimliklerini inceleyen çalışmalar artırılmalıdır. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik gelişim sürecine odaklanan araştırmalar sınırlıdır. Bu alanda yapılacak çalışmalar, erken çocukluk eğitiminin niteliğini anlamak açısından önem taşımaktadır.
- Öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejileri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılmalıdır. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki hizmet süresi gibi demografik özelliklerinin öğretim stratejileri üzerindeki etkisini

inceleyen çalışmaların artırılması, ğretim süreçlerinin bireysel farklılıklar doğrultusunda geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

- Eğitim düzeyinin mesleki kimliğe olan etkisinin daha derinlemesine anlaşılabilmesi için nitel araştırmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin akademik gelişim süreçlerini ve bu süreçlerin mesleklerine olan yansımalarını ele alan çalışmalar, ğretmen kimliğinin şekillenmesinde eğitimin rolünü daha açık ortaya koyacaktır.



KAYNAKLAR

- Abu Taleb, T. F. (2013). Job satisfaction among Jordan's kindergarten teachers: Effects of workplace conditions and demographic characteristics. *Early Childhood Education Journal*, 41, 143-152. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0526-9>
- Akçamete, G., Kaner, S., & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumunu ve kişilik*. Nobel Yayınları.
- Akçay, N. O., Akçay, A., & Kurt, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 333-342.
- Akmal, T., & Miller, D. (2003). Overcoming resistance to change: A case study of revision and renewal in a US secondary education teacher preparation program. *Teaching and teacher education*, 19(4), 409-420. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00025-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00025-8)
- Akman, E., & Durgun, B. (2022). Öğretmenlerin meslekî motivasyon ve teknostres düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 487-500. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1025152>
- Akman, Y., & Erden, M. (1997). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Arkadaş Yayınevi.
- Aksit Aşık, N. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-51.
- Alakuş, H. (2024). *Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile web 2.0 araçları kullanım yetkinliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Mardin Artuklu Üniversitesi.
- Alçekiç, K. G. (2011). *Kariyer gelişimi açısından psikolojik danışmanların mesleki doyum ve değerlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Algın, G. (2023). *Öğretmenlerin mesleki yabancılaşması ve mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

- Alıcı, B., & Yalçınkaya, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki doyum ve örgütsel bağlılık düzeylerinin iş stresi düzeylerine göre incelenmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25, 213-229 . <https://doi.org/10.22559/folklor.939>
- Alkan, M. F., Çölkesen-Alkış, D., & Emmioğlu-Sarıkaya, E. (2019). *Adaptation of vocational identity scale into Turkish language and culture*. 7th International Congress on Curriculum and Instruction (Özet Bildiri) (Yayın no: 5507696).
- Arasa, J. N., & Calvert, M. (2013). Negotiating professional identities in higher education in Kenya: dilemmas and priorities of faculty. *Research in Post-Compulsory Education*, 18(4), 402-414. <https://doi.org/10.1080/13596748.2013.847232>
- Arpa, P. (2010). *Öğretim teknolojilerinin öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin seçimine ve kullanımına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Arpacı, D. (2015). *An investigation on the relationship between prospective teachers' early teacher identity and their need for cognition*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Artz, B. (2012). Does the impact of union experience on job satisfaction differ by gender. *ILR Review*, 65(2), 225-243. <https://doi.org/10.1177/001979391206500202>
- Arslantaş, H. İ., Tösten, R., & Marakçı, D. B. (2018). Lise öğretmenlerinde mesleki motivasyon unsurları: Karma yöntemli bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 880-895. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.485161>
- Atalay, F. (2025). *Mesleki motivasyon, iş doyumunu, örgütsel bağlılık ilişkisi: antalya ili hayat boyu öğrenme kurumları usta öğreticiler üzerine bir araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi]. Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi.
- Ateş, Ö. T., & Buluç, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinde motivasyon ve örgütsel bağlılığın demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(48), 01-30.
- Atik, S. (2022). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ve mesleki kimlik tipleriyle incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Atlı, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve teknikleri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Atmaca, A. (2019). *Fransızca öğretmen adaylarının mesleki motivasyonunu*

etkileyen faktörler. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Atmaca, Ç. (2017). İngilizce öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine mesleki kimlik açısından bakış açıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4): 1641-1669 <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363955>

Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: Current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, 50(2), 145-179. <https://doi.org/10.1080/03057267.2014.937171>

Avşaroğlu, S., Engin Deniz, M., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.

Azimi, M., & Akan, D. (2019). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(2), 126-138.

Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel.

Bahçalı, F. (2020). *Mesleki ve teknik liselerde kültür derslerine giren öğretmenlerin iş doyumları: Nitel bir araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Baki, A. & Bell, A. (1997). *Ortaöğretim matematik öğretimi I-II cilt*. Dünya Bankası Yayınları.

Barlı, Ö., Kurt, Ş., & Çabuk, Y. (2005). The effects of education level and working in self training field on job satisfaction. *EKEV Akademi Dergisi*, 22, 27-34

Bassett-Jones, N., & Lloyd, G. C. (2005). Does herzberg's motivation theory have staying power? *Journal Of Management Development*, 24(10), 929-943.

Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış*. Gül Yayınevi.

Başdal, M. (2021). *Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri, öğretmen özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiler*. [Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

Beijard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge

perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16 (7), 749-764.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1-6.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>

Bernaus, M., Wilson, A., & Gardner, R. C. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12, 25-36.

Biçer, M. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki doyumları ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Binbaşıoğlu, C. (1974). *Öğretim Metodu ve Uygulama*. Binbaşıoğlu Yayınevi.

Bingöl, H. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile mesleki motivasyonlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

Bolat, H. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde Obenchain ve Morris tarafından önerilen öğretim stratejilerinin öğrencilerin akademik, başarı, tutum ve kalıcılığına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Bostancıoğlu, S. (2008). *The effect of working values on the relationship between job satisfaction and turnover intention*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Briggs, A. R. (2007). Exploring professional identities: middle leadership in further education colleges. *School Leadership and management*, 27(5), 471-485.
<https://doi.org/10.1080/13632430701606152>

Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>

Burke, P. J. (1980). The self: Measurement requirements from an interactionist perspective. *Social psychology quarterly*, 18-29.
<https://doi.org/10.2307/3033745>

- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi .
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi. Sayfa 44.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi, s.184
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, 29.Baskı, Pegem Akademi.
- Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler*. [Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Calp, Ş. (2013). *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A., (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 115-132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Cardelle-Elawar, M., Irwin, L., & Sanz de Acedo-Lizarraga, M. L. (2007). A cross cultural analysis of motivational factors that influence teacher identity. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.
- Cevizci, A., (2010). *Felsefe sözlüğü*. Paradigma, s.134
- Ceviz, H., (2018). *Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenlerin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Chun, Y. H., Choi, S. & Song, M. (2019). Analyzing the link between job satisfaction and performance in educational institutions. *International Journal of Public Administration*, 42(9), 707-722.
- Ciğerci, Y. (2004). *Afyon bölgesinde çeşitli sağlık kuruluşlarında çalışmakta olan cerrahi hemşirelerinin iş doyumu düzeylerinin ve bunları etkileyen faktörlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

- Clarke, M., Hyde, A., & Drennan, J. (2013). Professional identity in higher education. *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges*, 7-21.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of curriculum studies*, 31(6), 711-726. <https://doi.org/10.1080/002202799182954>
- Cook, R. D., & Sanford, W. (1982). *Residuals and Influence in Regression*. New York: Chapman and Hall.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143206059538>
- Çalışır, Ş. (2023). *ilkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile öğrencilere okuduğunu kavrama becerilerini kazandırma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi].
- Çelebi Uçar, N. (2018). *Öğretmenlerin kimlik ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Çelebi, N. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Karabük: Karabük Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Çelik, S., (2019). *İlkokul öğretmenlerinin algıladıkları yönetici iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Çelik Seçkin, P. (2022). *İngilizce öğretmenlerinin mükemmeliyetçilikleri ile öz yeterlilik algılarının mesleki motivasyon düzeyleri üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Çimen, M., & Şahin, İ. (2000). Bir kurumda çalışan sağlık personelinin iş doyumunu düzeyinin belirlenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 5(4).
- Çoruk, A., & Çiçek, H. K. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumunu algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 750-761.

- Day C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London, Falmer Press.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and teacher Education*, 21(5), 563-577. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British educational research journal*, 32(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Delahunty, J. (2012). 'Who am I?': Exploring identity in online discussion forums. *International Journal of Educational Research*, 53, 407-420. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.05.005>
- Demir, E. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen olası faktörler ve bu faktörler kapsamında sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının ölçülmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demir, S., (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Gaziantep Üniversitesi .
- Demir, T. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Demirkıran, T. (2004). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Anı Yayınları
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem A.

- Deniz, Ü., & Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar* (ss. 29-41). Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Dilci, T. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İdeal Kültür Yayıncılık.
- Dirik, M. Z. (2014). *Eğitim programları ve öğretim-öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi, s.159.
- Djamas, D., & Ramli, R. (2019). Learning model based on discovery learning equipped with interactive multimedia teaching materials assisted by games to improve critical thinking skills of high school students. *Paper presented at the Journal of Physics: Conference Series*. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1185/1/012054>
- Dobrow, S. R., Ganzach, Y., & Liu, Y. (2018). Time and job satisfaction: A longitudinal study of the differential roles of age and tenure. *Journal of Management*, 44(7), 2558-2579. <https://doi.org/10.1177/0149206315624962>
- Doğan, S., ve Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216.
- Doğan, Y. (2024) *Okul öncesi öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişki (Düzce ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Dunbar, R. I. (1998). The social brain hypothesis. *Evolutionary Anthropology: Issues, News, and Reviews*, 6(5), 178-190. <https://doi.org/10.1080/03014460902960289>
- Duru, S. (2006). The influences on teacher identity and the suggestions for the new teacher identities. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22 , 121-131.
- Ediz, M., & Gedik, H. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iş tatminini etkileyen faktörlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Aksaray İli Örneği). *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 60-84. <https://doi.org/10.38122/ased.1183437>
- Enyedy, N., Goldberg, J., & Welsh, K. M. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90(1), 68-93. <https://doi.org/10.1002/sce.20096>
- Erdem, C. (2020). Exploring the relationships between possible selves and early teacher identity of Turkish pre-service teachers. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(3): 94-115. <https://doi.org/10.32865/fire202063225>

- Erden M. ve Akman Y. (2014). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme*. Arkadaş Yayınevi.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayınları, s.251.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayınları.
- Erciyeş, G. (2007). Öğretim yöntem ve teknikleri, Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri, içinde* (s. 167-253). Pegem Akademi.
- Ermiş, H. (2012). *Tarih öğretmenlerinin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi hakkında görüşleri: Uşak örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Eroğlu, K. (2008). *Örgütlerde iletişim çalışanlarının iş tatmini üzerine etkisi ve konuyla ilişkili bir uygulama*. [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Esen, E. (2019). *Öğretmenlik uygulaması dersinin ingilizce öğretmen adaylarının profesyonel kimlik algılarına ve gelişimlerine yansımaları*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Esen, Y. (2004). *Öğretmenlerin toplumsal/mesleki kimliklerine ve rollerine ilişkin değerlendirmeleri: Sosyal Bilgiler öğretmenleri üzerine yapılmış bir araştırma*. [Yüksek Lisan Tezi]. Ankara Üniversitesi .
- Fidan, N., (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme* Kadioğlu matbaası.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H., (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages, s.368.
- Garih, Ü. (2005). *Yönetim teknikleri*. Hayat Yayınları.
- Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125.
- Gee, J. P., Allen, A. R., & Clinton, K. (2001). Language, class, and identity: Teenagers fashioning themselves through language. *Linguistics and Education*, 12(2), 175-194. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(00\)00045-0](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(00)00045-0)
- Gholizade, L., Masoudi, I., Maleki, M. R., Aeenparast, A., & Barzegar, M. (2014). The relationship between job satisfaction, job motivation, and organizational

commitment in the healthcare workers structural equation modelling study. *International Journal of Hospital Research*, 3(3), 139-144.

Girgin, D. (2016). *Öğretme ve öğrenme dünyasını oluşturan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliği*. [Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Göloğlu Demir, C., Demir, C., & Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 73-87.

Gu, Q., & Day, C., (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>

Güler, A. (2003). Dünya ile bütünleşmede evrensel kimlik sorunu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1).

Gündeşlioğlu, B. S. (2018). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.

Güner, A. R. (2007). *Sağlık hizmetlerinde örgütsel bağlılık, işe bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkilerin modellenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Güven, Y., Aloğlu, M. İ., Ağaca, M., Demiral, D., Yılmaz, G., & Tepeli, H. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları. *Social Sciences Studies Journal (Sssjournal)*, 9(108), 5731-5745. <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67707>

Hall, K., Andrade, M. S., Westover, J. H., & Schill, A. (2023). From office to home: Drivers of gender job satisfaction during COVID-19. *Journal of Business Diversity*, 23(1). <https://doi.org/10.33423/jbd.v23i1.5956>

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*, 7 th Edition, Pearson, New York.

Helms, J. V., (1998). Science and me: Subject matter and identity in secondary school science teachers. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 35(7), 811-834.

Hitlin, S. (2003). Values as the core of personal identity: Drawing links between two theories of self. *Social psychology quarterly*, 118-137. <https://doi.org/10.2307/1519843>

- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Horuz, F. I. (2014). *Mesleki doyum ve örgütsel güven arasındaki ilişki: özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde bir inceleme*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Ibarra, H., (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791. <https://doi.org/10.2307/2667055>
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Jacox, A. (1973). Professional socialization of nurses. *The Journal of the New York State Nurses' Association*, 4(4), 6-15. [https://doi.org/10.1016/0260-6917\(93\)90003-K](https://doi.org/10.1016/0260-6917(93)90003-K)
- Jasim, I. A. (2018). *Coğrafya öğretmenlerinin etkili öğretim stratejileri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Kalaycı, Ş. (2008). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım
- Karabulut, D. C. (2019). *Müzik öğretmenlerinin mesleki doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Karademir, L. (2022). *Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi düzeylerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Karagöl, M. (2022). *Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumları ile okul kültürü arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Karaman, F. (2010). *İşletmede motivasyon ve verimlilik* (1.Baskı). Etap Yayınevi.
- Karip, E., & Doğanay, A. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Pegem Akademi

- Kapucu, N. K., & Uşun, S. (2020). Üniversitelerde ortak zorunlu derslerin öğretiminde uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 8-27.
- Kavrayıcı, C. (2019). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kaya, İ., & Erdik, C. (2014). Öğretmenlerin kullandıkları öğretme stratejilerine göre sahip oldukları liderlik türleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 185-209. <https://doi.org/10.17152/gefd.42427>
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education*, 9(6), 443-456. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G)
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Keser, A. (2006). Çağrı merkezi çalışanlarında iş yükü düzeyi ile iş doyumu ilişkisinin araştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 100-119
- Kılıman, S. (2022). *Covid-19 ve zorunlu uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin motivasyon ve mesleki doyumuna etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Mardin Artuklu Üniversitesi.
- Klotz, V. K., Billett, S., & Winther, E. (2014). Promoting workforce excellence: formation and relevance of vocational identity for vocational educational training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6(6), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40461-014-0006-0>
- Kurt, B. (2023). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kuşat, F. (2006). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde maddenin ayırt edici özellikleri konusunun buluş yoluyla öğretilmesinin öğrencilerin başarılarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kuzgun, Y., Aydemir Sevim, S., & Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (11), 14-18.
- Küçük, E. (2008). *İlköğretim okulları öğretmenlerinin okul yöneticilerine yönelik çağdaş denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki (istanbul ili eyüp ilçesi örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

- Lahue-McCully, M. (2012). *Traditional teaching strategies and effective teaching strategies in connection to student achievement: A comparison in one school district's high school English classrooms* [Doctoral dissertation], George Fox University.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Lederer, A.L., & Mahaney, R.C. (2006). The effect of intrinsic and extrinsic rewards for developers on information systems project success. *Project Management Journal*, 37(4), 42-54. <https://doi.org/10.1177/875697280603700405>
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Beyers, W., & Missotten, L. (2011). Processes of personal identity formation and evaluation. *Handbook of Identity Theory and Research*, 77-98. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_4
- Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822-839. <https://doi.org/10.1002/sce.20209>
- Mersin, Y., (2007). *Din görevlilerinde mesleki doyum*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Mertler C. A., (2016). *Quantitative research methods, Introduction to educational research*, s.107-143.
- Mete. C. (2006). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Metin M. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. 2. Baskı, Pegem Akademi, s. 25-55.
- Mohamed, A. H. H., & Al-Qaryouti, I. A. (2016). The association between preschool teachers' beliefs and practices about developmentally appropriate practices. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1972-1982. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1146260>

- Moje, E. B., & Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415-437. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.4.7>
- Morsünbül, Ü., & Figen, Ç. (2013). Kimlik gelişiminde yeni bir boyut: Seçeneklerin saplantılı araştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (40), 232-244.
- Nazari, M., & Karimpour, S. (2022). The role of emotion labor in English language teacher identity construction: An activity theory perspective. *System*, 107, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102811>
- Nichols, S. L., Schutz, P. A., Rodgers, K., Bilica, K., Nichols, S. L., Schutz, P. A., Rodgers, K., & Bilica, K. (2017). Early career teachers' emotion and emerging teacher identities. *Teachers and Teaching*, 23(4), 406-421. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211099>
- Nunnally, J. (1978). Psychometric theory. New York: McGraw-Hill *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5, 232-244.
- Ocak, G., Adalıoğlu, C., & Yurtseven, R. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 39-70. <https://doi.org/10.47140/kusbder.1245023>
- Oktay, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Olander, H. T., & Robertson, H. C. (1973). The effectiveness of discovery and expository methods in the teaching of fourth-grade mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 4(1), 33-44.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40. <http://www.jstor.org/stable/23478979>
- Olson, E. T. (2002). Personal identity. In S. P. Stich, & T. A. Warfield (Ed.), *Philosophy in mind* (pp. 352-367). Oxford: Blackwell Publishing
- Orhan, H. (2020). *Öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla öğretmen liderliği arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Oshagbemi, T. (2003). Personal correlates of job satisfaction: Empirical evidence from UK universities. *International Journal of Social Economics*, 30(12), 1210-1232. <https://doi.org/10.1108/03068290310500634>

- Öğülmüş, C., & Avşaroğlu, S. (2015). Okulöncesi ve zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 57-70.
- Örücü, E., & Kanbur, A., (2008). Örgütsel-yönetmel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet ve endüstri işletmesi örneği”, *Celal Bayar Üniversitesi İİBF Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), s.86.
- Özakyüz,, H. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik düzeyleri ve mesleki gelişime yönelik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Özdemir, E. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin mesleki doyumları ile örgütsel güven arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Öztürk, Y. (2007). Tarih ve kimlik. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 2(1), 1-25.
- Pamuk, G, Erkut, H., Ülengin, F., Ülengin, B., Akgüç, Ö., Alpay, Y. & Koşma, H.(1997). *Stratejik yönetim ve senaryo tekniği*, İrfan Yayıncılık.
- Parong, J., & Mayer, R. E. (2018). Learning science in immersive virtual reality. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 785. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000241>
- Polishchuk, O., Koltunovych, T., Andrieieva, Y., Heisonyuk, N. ve Oliinyk, M. (2022). Job satisfaction and professional burnout of preschool teachers. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 14 (4), 325-352.
- Putten, V. S., (2011). *Professional mathematics teacher identity in the context of pre-service training* (University of Pretoria). [Çevrim-içi:<http://hdl.handle.net/2263/28755>], Erişim tarihi: 17.11.2023.
- Rayle, D. Andrea. (2006). Do school counselors matter? Mattering as a moderator between job stress and job satisfaction. *Professional School Counseling*: 206-215.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-588.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In *Handbook of research on teacher education* (pp. 732-755). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203938690.CH40>

- Rus, C. L., Tomşa, A. R., Rebega, O. L., & Apostol, L., (2013). Teachers' professional identity: A content analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 315-319. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.302>
- Sabancıoğulları, S., & Doğan, S. (2012). Profesyonel kimlik gelişimi ve hemşirelik. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15(4), 275-282.
- Saracaloğlu, A.S., Evin Gencel, İ., & Yılmaz, S. (2010). *Öğretmen öğretme/öğretim stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi çalışmaları*. [Yayınlanmamış Araştırma]. Aydın Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Saracaloğlu, A.S., Evin Gencel, İ. & Yılmaz, S. (2011). Fen bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 63-76.
- Sarı, M. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306. <https://doi.org/10.1080/0305569042000224233>
- Savaş, B., (2010). Öğrenme ve öğretim stratejileri. M. Arslan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 123-148). Anı.
- Schein, E.H., (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schumacher, P., Ilacqua, J. A., & Li, H. C. (1995). Factors contributing to job satisfaction in higher education. *Education*, 116(1), 51-61.
- Selvitopu, A., & Taş, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23-42. <https://doi.org/10.35675/befdergi.426989>
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve eğitim kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi
- Senemoğlu, N., (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Sevimli, F., & İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumu. *Ege Academic Review*, 5(1), 55-64.

- Sevinç, S. Y. (2021). *Öğrenme öğretme stratejilerinin ve etkili öğretim stratejilerinin öğrencilerin inovatif düşünme becerilerini yordama gücü*. [Doktora Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Shrestha, M. (2019). Influence of age group on job satisfaction in academia. *SEISENSE Journal of Management*, 2(3), 30-41
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Slay, H. S., & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1), 85-107. <https://doi.org/10.1177/0018726710384290>
- Sofuoğlu, Y. (2019). *Okul psikolojik danışmanlarının mesleki kimlik inşalarına ilişkin bir anlatı analizi*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Soylu, D. K. (2023). *İngilizce öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerini kullanma durumları ve derste kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Sönmez, V. (1992). İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi etkinlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 97-106.
- Sönmez, V. (2007) *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık, s.290
- Sönmezer, M. G.(2007). *Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan öğretmenler ile Milli Eğitim Bakanlığı'ndan emeklilik veya istifa nedeniyle özel eğitim kurumlarında çalışanların iş tatmin düzeylerinin karşılaştırmalı analizi*. [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Sözbilir, M. (2014). *Nedensel karşılaştırma araştırma yöntemi. Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*.(Editör, M. Metin). Perem Akademi.
- Starr, S., Haley, H. L., Mazor, K. M., Ferguson, W., Philbin, M., & Quirk, M. (2006). Initial testing of an instrument to measure teacher identity in physicians. *Teaching and Learning Medicine*, 18(2), 117- 125. https://doi.org/10.1207/s15328015tlm1802_5
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2003). A sociological approach to self and identity. *Handbook of Self and Identity*, 128152(1), 221-9.

- Sulu, Ö. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin bağlanma stilleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465. . <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Şahin, H., & Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 160-179.
- Şahin, Z., & Göktaş, M. (2023). Pandemi sürecinde öğretmenlerin algıladığı aşırı iletişim yükü ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 1-10.
- Şener, M. M., (2009). *Hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Şenyıl, M., (2009). *Buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Şimşek, S. (2002). Günümüzün kimlik sorunu ve bu sorunun yaşandığı temel çatışma eksenleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 29-39.
- Şişman, M., (2006). *Eğitim bilimlerine giriş*. Pegem Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*, 6th edn Boston. Ma: Pearson.
- Tajfel, H. (1981). Human groups and social categories: Studies in social psychology. *Cup Archive*.
- Tan, Ş., & Alaattin, E. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*, Pegem Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara.
- Taş, S., & Korkmaz, İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen faktörler. *Sportive*, 2(1), 12-24.
- Tarakçıoğlu, S., Sökmen, A., & Boylu, Y. (2010). Motivasyon araçlarının değerlendirilmesi: Ankara'da bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(1), s. 3-2.

- TDK. (2024). Güncel Türkçe sözlük. [Çevrim-içi: <https://sozluk.gov.tr/>], Erişim tarihi: 13.02.2024.
- Tekbıyık, A., (2014). *İlişkisel araştırma yöntemi. Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (Editör, M. Metin). 99-114.
- Tickle, L., (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham, Philadelphia: Open University.
- Trede, F., Macklin, R. & Bridges, D. (2012). Professional identity development: A review of the higher educational literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.521237>
- Toi, M., & Batson, C. D. (1982). More evidence that empathy is a source of altruistic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(2), 281. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.2.281>
- Tohidi, H., & Jabbari, M.M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>
- Tunç, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öğretim stratejilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Turan, İ. (2009), Tarih derslerinde temel öğretim yöntemlerinin kullanımı, M. Demirel ve İ. Turan (Ed.), *Tarih öğretim yöntemleri, İçinde*, (30-49). Nobel.
- Turner, R. H. (1978). The role and the person. *American journal of Sociology*, 84(1), 1-23.
- Öğüt, Z. Ş. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejileri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Umay, G. (2015). *Psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Ural, O., & Efe, K. (2007). Okul öncesi eğitimi alanında çalışan öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki motivasyon düzeyleri. *1. Ulusal İlköğretim Kongresi*.
- Uyanık, S. Ö. (2009). *Tif ve Meb liderlerinin izcilik hakkında görüşleri ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Üzümcü, B., & Müezzın, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25. <https://doi.org/10.19126/suje.325679>
- Vatansever Bayraktar H., & Akın E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin incelenmesi, *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 24: 3763. <http://doi.org/10.17740/eas.soc.2019.V24-04>
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625. <http://doi.org/10.3102/00346543072004577>
- Van Putten, S. (2011). *Professional mathematics teacher identity in the context of pre-service training*. (Doctoral dissertation), University of Pretoria.
- Vignoles, V. L. (2011). Introduction: toward an integrative view of identity. In SJ Schwartz, K. Luyckx, & VL Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research*. New York, NY. *Social Psychology*, 29, 159-173. http://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_1
- Wisniewski, W., (1990). The job satisfaction of teachers in Poland, *Comparative Education*, 24(37),
- Yalçınkaya, M., (2000). Okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve iş doyumunu, *İzmir: E.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları*, No:2.
- Yazıcı, E. (2002). *Permütasyon ve olasılık konusunun buluş yoluyla öğretilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Yelboğa, A. (2007). Bireysel demografik değişkenlerin iş doyumunu ile ilişkisinin finans sektöründe incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-18.
- Yelboğa, A. (2008). İnsan kaynakları bölümünde çalışanların iş doyumlarındaki farklılıkların incelenmesi. *Yönetim Dergisi: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü*, 19(61), 125-142.
- Yeşilyaprak, B., (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Pegem Yayınevi.
- Yeşilyaprak B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Nobel Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş stresi, örgütsel bağlılık ve iş doyumuna yönelik algılarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.

- Yıldız, V. (2020). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterliği arasındaki ilişkisel örüntüsünün incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yılmaz, A. (2022). *Öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, E., & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3): 59-69.
- Yılmaz, E., & Izgar, H. (2009). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 943-951.
- Yılmaz, Y. (2011). *Siyasal sistem ve medya kuramları bağlamında Türkiye’de gazeteciliğin mesleki kimlik sorunu ve bir alan araştırması*. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yiğiter, M. S. (2019). *Öğretmenlerin teknoloji kullanımının mesleki motivasyonlarına etkisi: çankaya ilçesi örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Üniversitesi.
- Yirmibeş, A. (2017). *Öğretmenlerin aktivist ve teknisyen mesleki kimliklerinin psikolojik iyi oluşları ile ilişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yolcu, M. A., Kınır, S. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2): 778-812.
- Zembylas, M., (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9, 213-238. <http://doi.org/10.1080/13540600309378>
- Zeynel, E., (2014). *Akademisyenlere yönelik mesleki motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma*. [Doktora Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Zhang, D. (2008). The effect of teacher education level, teaching experience, and teaching behaviors on student science achievement. *Journal: Utah State University*.



EKLER

EK A Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde kişisel bilgiler istenmektedir. Lütfen, size uygun olan seçeneği (x) işareti koyarak işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Yaşınız:

☐ 20-30 yaş ☐ 31-40 yaş ☐ 41-50 yaş ☐ 51-60 yaş ☐ 61 ve üzeri yaş

3. Branşınız:

☐ Sınıf Öğretmeni ☐ Okulöncesi Öğretmeni

4. Medeni Durum:

☐ Evli ☐ Bekâr

5. Meslekteki Hizmet Süreniz:

☐ 0-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 ve üzeri yıl

6. Eğitim Durumu:

☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

EK B Mesleki Kimlik Ölçeği

Mesleki Kimlik Ölçeği

Değerli Katılımcı,

Bu bölümde yer alan sorular mesleğinizi ve görev yapmakta olduğunuz kurumu değerlendirerek cevaplayınız. Aşağıda yer alan her bir ifade için kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (5) arasında kendinize en yakın olan seçeneği işaretleyiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Mesleğimle gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
2. Mesleğimden keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
3. Mesleğim bana uygundur.	1	2	3	4	5
4. Mesleğim benim ayrılmaz bir parçam.	1	2	3	4	5
5. Kendimi mesleğime adanmış durumdayım.	1	2	3	4	5
6. Bu işyerinde çalıştığım için gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
7. Bu işyerinde çalışmaktan keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
8. İşyerim bana uygundur.	1	2	3	4	5
9. Çalıştığım yer, hayalimdeki "ideal" işyeri imajına uymaktadır.	1	2	3	4	5
10. İşyerim beni evimde gibi hissettirir.	1	2	3	4	5
11. Yaptığım işin, çalıştığım yerin başarısına katkıda bulunması için çabalarım.	1	2	3	4	5
12. Yaptığım işi nasıl daha verimli veya nitelikli yapabileceğim konusunda sürekli düşünürüm.	1	2	3	4	5
13. Davranışlarımın çalıştığım yer için nasıl sonuçlar doğuracağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
14. İşimle ilgili kararlara katkıda bulunmak isterim	1	2	3	4	5

EK C Mesleki Doyum Ölçeği

Mesleki Doyum Ölçeği

Aşağıda isinizle ilgili bazı sorular sorulmaktadır. Size uygun gelen şıkkı işaretleyiniz.

Teşekkürler.

	Hiç bir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
1) Bir kez daha dünyaya gelseniz aynı mesleğe girmek ister misiniz?	1	2	3	4	5
2) Yaptığımız iş önemli ve anlamlı buluyor musunuz?	1	2	3	4	5
3) Mesleğinizi başkalarına önerir misiniz?	1	2	3	4	5
4) Keşke başka bir iş yapan insan olsam dediğiniz olur mu?	1	2	3	4	5
5) Mesleğinizin gelişmenize olanak verdiğini düşünüyor musunuz?	1	2	3	4	5
6) İşinize hevesle gelir misiniz?	1	2	3	4	5
7) İsiniz ile ilgili yeni bir şey öğrenmeye çalışır mısınız?	1	2	3	4	5
8) İş yerinizde aldığınız eğitime uygun bir iş yapıyor musunuz?	1	2	3	4	5
9) İş günü sonunda kendinizi mutsuz ve bıkkın hissedersiniz mi?	1	2	3	4	5
10) Fırsatını bulduğunuz an başka bir işe geçmeyi düşünüyor musunuz?	1	2	3	4	5
11) Erken emekli olup bir köşeye çekilmeyi düşünüyor musunuz?	1	2	3	4	5
12) Meslektaşlarınızla karşılaştığınızda onların işlerini nasıl yaptıklarını sorar mısınız?	1	2	3	4	5
13) Mesleki bilginizi artırmak için seminerlere, kongrelere katılır mısınız?	1	2	3	4	5
14) İş yerinde bazı engeller çalışma isteğinizi engeller mi?	1	2	3	4	5
15) İşinizin yeteneklerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	1	2	3	4	5
16) Mesleğinizle ilgili yayınları izler misiniz?	1	2	3	4	5
17) Mesleğinizi yürütürken karşılaştığınız engellerle mücadele ediyor musunuz?	1	2	3	4	5
18) İşinizin ilgililerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	1	2	3	4	5
19) Mesleğinizi değiştirmeyi düşündüğünüz anlar oldu mu?	1	2	3	4	5
20) Meslek bilginizi artırmaya yönelik girişimlerde bulunuyor musunuz?	1	2	3	4	5

EK D Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği

Aşağıda verilen motivasyon unsurlarının çalışma isteğinizi etkileme durumunuzu size uygun gelen şıkta göre işaretleyiniz.	Çok Olumsuz	Olumsuz	Etkisi Yok	Olumlu	Çok Olumlu
1.Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği	1	2	3	4	5
2.Okulumuzda yeni teknolojilerin kullanılabilirliği	1	2	3	4	5
3.Okulumuzda ihtiyaç duyulan araç gerecin sağlanabilirliği	1	2	3	4	5
4.Okulumuzdaki sosyal-sportif faaliyet sayısı	1	2	3	4	5
5.Okulumuzdaki ortamın samimiyeti	1	2	3	4	5
6.Okulumuzda insana verilen değer	1	2	3	4	5
7.Okulumuzda yapılan çalışmaların takdir edilme düzeyi	1	2	3	4	5
8.Okulumuzdaki öğrencilerin başarı durumları	1	2	3	4	5
9.Çalışmalarının öğrenciler üzerindeki etkileri	1	2	3	4	5
10.Okulumuzdaki mesleki işbirliği ve dayanışma düzeyi	1	2	3	4	5
11.Okulumuzda öğretmenlerin okul ile ilgili konularda karara katılım durumu	1	2	3	4	5
12.Okulumuzda adaletin işleyişi	1	2	3	4	5
13.Okul yöneticilerimizin davranışları	1	2	3	4	5
14.Ders saati, nöbet vb. taleplerimin dikkate alınma durumu	1	2	3	4	5
15.Velilerin okula destek sağlama durumu	1	2	3	4	5
16.Okulumuzun bulunduğu sosyoekonomik çevre	1	2	3	4	5
17.Eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler	1	2	3	4	5
18.Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları	1	2	3	4	5
19.Bakanlıkça hazırlanan ders kitapları	1	2	3	4	5
20.Mesleğin iş yükü	1	2	3	4	5
21.Aldığım ücret düzeyi	1	2	3	4	5
22.Mesleğin saygınlığı	1	2	3	4	5
23.Mesleğime olan sevgim	1	2	3	4	5
24.Mesleğimin kişisel ve mesleki gelişim imkânları	1	2	3	4	5
25.Alanıyla ilgili yayınlara erişim imkânları (makale, dergi, kitap vb.)	1	2	3	4	5

EK E Öğretmen Stratejileri Ölçeği

Öğretme Stratejileri Ölçeği

Aşağıdaki ders esnasında yapılan çeşitli etkinlikler ifade edilmiş. Etkinlikleri yapma sıklığınızı ifade eden seçeneği işaretleyiniz.

Etkinlikler	Her Zaman	Ara Sıra	Hiçbir Zaman
1. Konuyla ilgili ilke, kavram ve genellemeleri öğrencilere açıklarım.	1	2	3
2. Konuyla ilgili önemli bilgileri ve bu bilgilerin özelliklerini öğrencilere açıklarım.	1	2	3
3. Konuya uygun örneklerin yanı sıra örnek olmayan durumları da açıklarım.	1	2	3
4. Konuyla ilgili kavramların daha iyi anlaşılması için sora-cevap yoluyla kavramları öğrencilere tekrar ettiririm.	1	2	3
5. Konuyla ilgili örnekleri sunduktan sonra, öğrencilerin de örnekler bulmalarını sağlarım.	1	2	3
6. Öğrencilerin daha önce öğrendiği konularla ilişki kurmalarını sağlayacak sema, grafik vb. sunarım.	1	2	3
7. Konu işlerken genelden özele doğru bir yol izlemeyi tercih ederim.	1	2	3
8. Konu işlerken, özelden genele doğru bir yol izlemeyi tercih ederim.	1	2	3
9. Öğrencilerin konuyla ilgili meraklarını uyandırmaya çalışırım.	1	2	3
10. Öğrencilerin konuyla ilgili bilgilere kendi çabalarıyla ulaşmalarını sağlarım.	1	2	3
11. Öğrencilerin örneklerden yola çıkarak genel kavramlara ulaşmalarını sağlarım.	1	2	3
12. Öğrencilerimin konunun hedeflerini belirlemelerini sağlarım.	1	2	3
13. Öğrencilerin kendi çabalarıyla öğrenebilecekleri bir ortam oluşturmaya çalışırım.	1	2	3
14. Öğrencilerin konuyla ilgili içerik çözümlemesi yapmalarını sağlarım.	1	2	3
15. Konu işlerken, öncelikle konuyla ilgili bir problem durumu sunar ve problemin öğrenciler tarafından tanımlanmasını sağlarım.	1	2	3
16. Konu işlerken, öncelikle konuyla ilgili bir problem durumu sunar ve problemin çözümü için öğrencilerin fikir üretmelerini sağlarım.	1	2	3
17. Konu işlerken, öğrencilerin sınıf dışında da araştırma yapmalarını gerektirecek sorular sorarım.	1	2	3
18. Konu işlerken, öğrencilerin konuyla ilgili yeni varsayımlar oluşturmalarını ve bunları test etmelerini sağlarım.	1	2	3
19. Öğrencilerimi konuyla ilgili proje yapmaya yönlendiririm.	1	2	3
20. Öğrencilerimin yeni bir konuya hazırlanabilmeleri için araştırma ödevleri veririm.	1	2	3
21. Öğrencilerin bir problemi/metni çözümlerken neden-sonuç ilişkisini kurmalarını sağlarım.	1	2	3

EK F Etik İzin



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve
Yayın Etiği Kurulu

TOPLANTI SAYISI
3

KARAR SAYISI
4

TOPLANTI TARİHİ
6.03.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Eğitim Fakültesi'nde Öğretim Üyesi olarak görev yapan Doç. Dr. Eda ERDAŞ KARTAL'ın sorumlu araştırmacı, Fatma Nur YILMAZ'ın yardımcı araştırmacı olarak yapmayı planladıkları "Öğretmenlerin Mesleki Kimlikleri ile Öğretim Stratejileri, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Doyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışma; Kurulumuzca uygun bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında; onam formlarının gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması, veri toplama araçlarının (anket, ölçek, mülakat,...) uygulama izninin gerekli kurumlardan alınması, çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçlarını geliştiren kişilerden müsaadelerinin alınmış olması, çalışmada ses/görüntü kaydı alınacaksa katılımcılardan gerekli izinlerin alınması, veri toplamaya etik kurul kararından sonra başlanması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muharrem ÇETİN
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Yavuz UNAT
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Kutay OKTAY
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Eyüp AKMAN
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Burhan BALTACI
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Serkan DİLEK
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Tolga ULUSOY
Kurul Üyesi

DAĞITIM LİSTESİ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kuruluna
Sayın Doç. Dr. Eda ERDAŞ KARTAL

Belge Doğrulama Kodu: HAD79C3

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: www.kastamonu.edu.tr/belgedogrulama

Adres: Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü, Kuzeykent Kampüsü, Merkez/Kastamonu

Bilgi için :

Seride Durur

Telefon No: (0 366) 2801012

Faks No: (0 366) 2801139

Raporatör

e-Posta:

İnternet Adresi: www.kastamonu.edu.tr

Telefon No:

(0 366) 2801000 - 1144

Kep Adresi: kastamonu@kastamonu.edu.tr



EK G Ölçek İzin



fatma yilmaz

Hocam merhaba Kastamonu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi üzerine yüksek lisans



Erdem Karataş

alıcı ben

1 saat önce [Ayrıntılar](#)

Sayın Fatma YILMAZ,

Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği'ni ilgili çalışmaya atıfta bulunarak kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Makalede ölçek formu ve puanlamaya ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.



fatma yilmaz

alıcı zhamamcı

30 Ağu [Ayrıntılar](#)

Hocam merhaba. Ben Kastamonu Üniversitesinde Eğitim Programı ve Öğretimi üzerine yüksek lisans yapmaktayım. 1999 yılında Yıldız Kuzgun ve Seher Aydemir Sevim ile birlikte geliştirdiğiniz Mesleki doyum ölçeğinizi yüksek lisans tezimde kullanabilir miyim?



zeynep hamamcı

alıcı ben

31 Ağu [Ayrıntılar](#)

Sayın Akademisyen

Geliştirdiğimiz ölçme aracını bilimsel çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Akademik çalışmanızda başarılar dilerim.

Saygılarımla

Prof. Dr. Zeynep Hamamcı

EK G'nin Devamı



fatma yilmaz

alıcı m.fatihalkan
30 Ağu [Ayrıntılar](#)

Hocam merhaba. Ben Kastamonu Üniversitesinde Eğitim Programı ve Öğretimi üzerine yüksek lisans yapmaktayım. 2019 yılında Esma Emmioğlu Sarıkaya ve Derya Çölkesen Alkış ile birlikte türkçe uyarlamasını yapmış olduğunuz Mesleki Kimlik ölçeğini yüksek lisans tezimde kullanabilir miyim?



Fatih ALKAN

alıcı ben
30 Ağu [Ayrıntılar](#)

Bu ileti ekranınıza sığacak şekilde değiştirildi. İletinin orijinal halinin gösterilmesi için buraya hafifçe vurun.

Merhabalar,
Ölçeği çalışmanızda kullanmanız bizi mutlu eder. Ölçeğin uyarlanmasına ilişkin detaylı bilgileri doktora tezimde ve aşağıda linkini gönderdiğim makalede bulabilirsiniz. Atıf için aşağıdaki makaleyi kullanınız. İyi çalışmalar dilerim.



fatma yilmaz

alıcı ilke.evin
3 Eyl [Ayrıntılar](#)

Merhaba hocam. Ben Kastamonu Üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretimi üzerine yüksek lisans yapmaktayım. 2010 yılında geliştirmiş olduğunuz Öğretme Stratejileri Ölçeğini tezimde kullanabilir miyim.



İlke Evin Gencel

alıcı ben
4 Eyl [Ayrıntılar](#)

Merhaba Fatma. O ölçeği Adnan Menderes Üniversitesi'nin bir projesi kapsamında geliştirmiştik. Elbette kullanabilirsin ama ölçekle ilgili geniş bilgi bende değil, proje yürütücüsü Prof. A. Seda SARACALOĞLU hocamızdan edinebilirsin. Başarılar diliyorum.