

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME MOTİVASYONLARI,
ÖĞRETME MOTİVASYONLARI VE EMPATİK EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RÜMEYSA ÇALAZ

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ LEVENT ERTUNA

TEMMUZ 2025

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME MOTİVASYONLARI,
ÖĞRETME MOTİVASYONLARI VE EMPATİK EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RÜMEYSA ÇALAZ

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ LEVENT ERTUNA

TEMMUZ 2025

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Rümeysa ÇALAZ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Rümeysa ÇALAZ tarafından hazırlanan “Özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları, öğretme motivasyonları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı tez çalışması 02.07.2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı **Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Jüri Başkanı:

Doç. Dr. Özlem KARAKIŞ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Jüri Üyesi (Danışman):

Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA
Sakarya Üniversitesi

Jüri Üyesi:

Doç. Dr. Canan SOLA ÖZGÜÇ
Sakarya Üniversitesi

ÖN SÖZ

Meslek tercihlerinin çoğunlukla bireyin kişisel özelliklerini ve motivasyonlarını dikkate almadan sadece dışsal faktörlerin varlığı sebebiyle yapıldığı günümüzde öğretmenlerin mesleğe hazırlık sürecinde öğrenme motivasyonu, öğretme motivasyonu ve empatik eğilim düzeylerini belirleyip bu konularda öğretmenlere gerekli yeterlilikleri arttıracak eğitim ve etkinlikler sunularak eğitimin kalitesinin artırılması beklenmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları, öğretme motivasyonları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ile alana katkı sağlanacağı ön görülerek ve bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Alanda katkı sunma amacıyla çıktığım bu yolda, çalışmanın gerçekleştirilme sürecinde bilgi, deneyim ve rehberliğiyle çalışmaya yön veren tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA'ya ve özellikle araştırma konusunun belirlenmesi ve veri toplama sürecinde destekleri için Doç. Dr. Süleyman DEMİR'e destek ve katkıları için samimiyetle teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma sürecinde verdikleri destek ve yapıcı eleştirileri aracılığıyla tezimin son halini almasını sağlayan Sayın Doç Dr. Özlem KARAKIŞ ve Doç. Dr. Canan SOLA ÖZGÜÇ'e değerli katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam boyunca bana yardımcı olan, çalışmama katkıda bulunan tüm Sakarya Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi öğretim görevlilerine ve çalışmaya katılım sağlayan öğretmen adayı arkadaşlarıma desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Son olarak yaşamım boyunca ve bu tezin hazırlanmasında bana verdiği destek ve cesaret için annem Emine ÇALAZ'a ve ablalarıma en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Sadece başarılarımda değil, zor zamanlarımda da yanımda olduğunuz, bana inandığınız için minnettarım.

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME MOTİVASYONLARI, ÖĞRETME MOTİVASYONLARI VE EMPATİK EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Rümeysa ÇALAZ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA

Sakarya Üniversitesi, 2025.

Bu çalışma özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları, öğretme motivasyonları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla ilişkisel araştırma olarak yapılandırılmıştır. Bu araştırmanın evreni 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ve Sakarya illerinde bulunan üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesindeki özel eğitim öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise belirtilen evren içerisinde seçilmiş 343 özel eğitim öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve “Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı Tercih Etme Nedenleri Anketi”; Zeroni ve Santos (2010) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye Erduran-Tekin (2023) tarafından uyarlanan Yükseköğrenimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (YÖMÖ-Ü); Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye Güzel-Candan ve Evin-Gencel (2015) tarafından gerçekleştirilen Öğretme Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ) ile Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve Pearson Korelasyon katsayısıyla birlikte bağımsız gruplar için t-testi, Tek Yönlü ANOVA, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk gibi testler de kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre yapılan korelasyon analizi sonucunda; Öğrenme motivasyonu ile öğretme motivasyonu arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretme motivasyonunun içsel boyutu ile empatik eğilim arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretme motivasyonunun dışsal boyutu ile empatik eğilim arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki görülmüştür. Empatik eğilim düzeyi ile öğrenme motivasyonu arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Son olarak, empatik eğilim ile öğretme motivasyonu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları, öğretme motivasyonları ve empatik eğilimleri ortalama düzeydedir. Öğrenme motivasyonları cinsiyete (kadınların lehine), sınıf düzeyine (4. sınıfların aleyhine, 1. ve 3. sınıfların lehine), yaşa (yaşı küçük olanların lehine) ve akademik ortalamaya (akademik ortalaması yüksek olanların lehine) göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretme motivasyonları cinsiyete (kadınların lehine), sınıf düzeyine (1. sınıfların aleyhine, 3. sınıfların lehine) ve akademik ortalamaya (akademik ortalaması yüksek olanların lehine) göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Empatik eğilim düzeyleri ise cinsiyete (kadınların lehine) ve akademik ortalamaya (akademik ortalaması yüksek olanların lehine) göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken sınıf düzeyi ve yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, alanyazındaki benzer çalışmalar doğrultusunda tartışılmıştır. Öğrenme motivasyonu, öğretme motivasyonu ve empatik eğilim arasındaki ilişkinin temel kaynağının gelişen toplum yapısıyla birlikte öğretmenlerin görev ve rollerinde meydana gelen değişim olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme motivasyonları ile empatik eğilimlerini artırmaya yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim öğretmen adayları, Öğrenme motivasyonu, Öğretme motivasyonu, Empatik eğilim.

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SPECIAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES' LEARNING MOTIVATION, TEACHING MOTIVATION AND EMPATHIC TENDENCIES

Rümeysa ÇALAZ, Master Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Levent ERTUNA

Sakarya University, 2025.

This study was designed as correlational research to examine the relationships between learning motivation, teaching motivation, and empathetic tendencies of special education teacher candidates. The population of this study comprised students enrolled in special education teaching departments within the faculties of education at universities located in Istanbul and Sakarya during the 2023–2024 academic year. The sample consisted of 343 special education teacher candidates selected from the specified population. Data were collected using a personal information form and the "Reasons for Choosing the Special Education Teaching Bachelor's Program Questionnaire" developed by the researcher; the Learning Motivation Scale for Higher Education (EMAPRE-U/YÖMÖ-Ü) developed by Zeroni and Santos (2010) and adapted into Turkish by Erduran-Tekin (2023); the Motivation to Teach Scale (MTS/ÖMÖ) developed by Kauffman, Yılmaz Soylu, and Duke (2011) and adapted into Turkish by Güzel-Candan and Evin-Gencel (2015); and the Empathic Tendency Scale (ETD/EEÖ) developed by Dökmen (1988). Data analysis included descriptive statistics and Pearson correlation coefficients, along with independent samples t-tests, one-way ANOVA, Kolmogorov-Smirnov, and Shapiro-Wilk tests.

The correlation analysis revealed the following findings: A positive, low-level, and statistically significant relationship was found between learning motivation and teaching motivation. A positive, moderate-level, and significant relationship was identified between the intrinsic dimension of teaching motivation and empathic tendency. A positive, low-level, and significant relationship was observed between the extrinsic dimension of teaching motivation and empathic tendency. A positive, low-level, and significant relationship exists between empathic tendency and learning motivation. Finally, a positive, moderate-level, and statistically significant relationship was found between empathic tendency and teaching motivation.

The learning motivation, teaching motivation, and empathetic tendencies of special education teacher candidates were found to be at moderate levels. Learning motivation showed statistically significant differences based on gender (in favor of females), grade level (favoring 1st and 3rd graders over 4th graders), age (in favor of younger individuals), and academic performance (in favor of those with higher academic performance). Teaching motivation demonstrated statistically significant differences based on gender (in favor of females), grade level (favoring 3rd graders over 1st graders), and academic performance (in favor of those with higher academic performance), while no statistically significant difference was found based on age. Empathetic tendency levels showed statistically significant differences based on gender (in favor of females) and academic performance (in favor of those with higher academic performance), while no statistically significant differences were found based on grade level and age.

The findings were discussed in relation to similar studies in the literature. The primary source of the relationship between learning motivation, teaching motivation, and empathetic tendencies was identified as the changes in teachers' duties and roles accompanying the evolving structure of society. Based on these findings, various recommendations were proposed to enhance the learning and teaching motivation of teacher candidates, as well as their empathetic tendencies.

Keywords: Special education teacher candidates, Learning motivation, Teaching motivation, Empathic tendency.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
1.3. Problem Cümlesi.....	7
1.4. Alt Problemler	7
1.5. Varsayımlar.....	8
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar	9
BÖLÜM II.....	10
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1. Motivasyon	10
2.1.1.1. Motivasyon Türleri.....	11
2.1.1.2. Motivasyon Kuramları.....	12
2.1.1.3. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı.....	13
2.1.1.4. Varlık, İlişki ve Geliştirme Kuramı- E. R. G.	13
2.1.1.5. Çift-Etmen Kuramı.....	14

2.1.1.6. Gereksinim Kuramı	14
2.1.1.7. Denge/ Eşitlik Kuramı	15
2.1.1.8. Beklenti Kuramı	15
2.1.1.9. Hedef Belirleme ve Görev Performansı Kuramı.....	16
2.1.1.10. Öz Belirleme Kuramı.....	16
2.1.2. Öğrenme Motivasyonu	17
2.1.3. Öğretme Motivasyonu	19
2.1.4. Empati ve Eğitimde Empati.....	20
2.2. İlgili Araştırmalar.....	23
2.2.1. Öğrenme Motivasyonu ile İlgili Çalışmalar	23
2.2.1.1. Ulusal Araştırmalar	23
2.2.1.2. Uluslararası Araştırmalar	27
2.2.1.3. Öğrenme Motivasyonu ile İlgili Araştırmalara Dayalı Sonuçlar	30
2.2.2. Öğretme Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar	31
2.2.2.1. Ulusal Araştırmalar	31
2.2.2.2. Uluslararası Araştırmalar	35
2.2.2.3. Öğretme Motivasyonu ile İlgili Araştırmalara Dayalı Sonuçlar	37
2.2.3. Empatik Eğilim ile İlgili Araştırmalar.....	38
2.2.3.1. Ulusal Araştırmalar	38
2.2.3.2. Uluslararası Araştırmalar	41
2.2.2.3. Empatik Eğilim ile İlgili Araştırmalara Dayalı Sonuçlar	44
BÖLÜM III.....	46
YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırma Modeli	46
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	46
3.3. Veri Toplama Araçları.....	48

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	49
3.3.2. Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programını Tercih Nedeni Anketi.....	49
3.3.3. Yüksek Öğrenimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (YÖMÖ-Ü).....	50
3.3.4. Öğretme Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ)	51
3.3.5. Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)	51
3.4. Verilerin Toplanma Süreci	52
3.5. Verilerin Analizi	53
BÖLÜM IV	56
BULGULAR	56
4.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular.....	56
4.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular	57
4.2.1. İkinci alt araştırma probleminin cinsiyet ve sınıf kategorilerine ilişkin bulgular	58
4.2.2. İkinci alt araştırma probleminin yaş ve akademik ortalama kategorilerine ilişkin bulgular.....	60
4.2.3. İkinci alt araştırma probleminin bölümü tercih nedenleri kategorilerine ilişkin bulgular.....	61
4.3. Üçüncü Alt Araştırma Problemine İlişkin Bulgular	64
4.3.1. Üçüncü araştırma probleminin cinsiyet ve sınıf kategorilerine ilişkin bulgular	65
4.3.2. Üçüncü araştırma probleminin yaş ve akademik ortalama kategorilerine ilişkin bulgular.....	66
4.3.3.Üçüncü alt araştırma probleminin bölümü tercih nedenleri kategorilerine ilişkin bulgular.....	67
4.4. Dördüncü alt araştırma problemine ilişkin bulgular	71
4.4.1. Dördüncü araştırma probleminin cinsiyet ve sınıf kategorilerine ilişkin bulgular	71
4.4.2. Dördüncü alt araştırma probleminin yaş ve akademik ortalama kategorilerine ilişkin bulgular.....	72
4.4.3. Dördüncü alt araştırma probleminin bölümü tercih nedenleri kategorilerine ilişkin bulgular.....	73

BÖLÜM V	75
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	75
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	75
5.2. Öneriler.....	90
5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler	90
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	92
KAYNAKLAR.....	94
EKLER.....	120



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklemin Demografik Özellikleri	47
Tablo 2. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonları, Öğrenme Motivasyonları ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi	56
Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Motivasyonlarına Ait Betimsel İstatistikler	58
Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	59
Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Motivasyonlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması	59
Tablo 6. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Öğrenme Motivasyon Düzeyleri ile Yaş ve Akademik Ortalama Puanlarına Göre İlişkinin Karşılaştırılması	60
Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Motivasyonlarının Bölümü Tercih Nedenlerine Göre Karşılaştırılması	61
Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonlarına Ait Betimsel İstatistikler	64
Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	65
Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması	66
Tablo 11. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyon Düzeyleri ile Yaş ve Akademik Ortalama Puanlarına Göre İlişkinin Karşılaştırılması	67
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonlarının Bölümü Tercih Nedenlerine Göre Karşılaştırılması	68
Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler ..	71
Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	72
Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması	72

Tablo 16. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Düzeyleri ile Yaş ve Akademik Ortalama Puanlarına Göre İlişkinin Karşılaştırılması.....	73
Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilimlerinin Bölümü Tercih Nedenlerine Göre Karşılaştırılması.....	73
Tablo 18. YÖMÖ'nün Araştırma Değişkenlerine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Normallik Test Sonuçları	122
Tablo 19. ÖMÖ'nün Araştırma Değişkenlerine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Normallik Test Sonuçları	127
Tablo 20. EEÖ'nün Araştırma Değişkenlerine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Normallik Test Sonuçları	133
Tablo 21. Yaş Değişkenine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Normallik Test Sonuçları.....	135
Tablo 22. Akademik Ortalama Değişkenine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Normallik Test Sonuçları	135

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bireyler yaşam süreci içerisinde karşılaştıkları deneyimleri aracılığıyla çeşitli bilgi ve beceriler edinirler. Bu bilgi ve becerilerin sistematik bir biçimde diğer bireylere aktarılması süreci eğitim olarak tanımlanmaktadır (Kıncal ve Şahin, 2018). Günümüzde teknolojinin gelişmesi ve bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi ile doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma, elde edilen bilgileri analiz etme ve düzenleme becerileri ve birlikte bilgiyi aktarma becerileri dikkat çekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu, 2024). Bu doğrultuda, okullarda verilen eğitimin niteliğiyle birlikte öğretmenlerin donanımı ve yeterlilikleri de ön plana çıkmaktadır (Tuzcuoğlu, 2020).

Geçmişte öğretmenlik mesleği, öğrencilere bilgi aktarımı yaparak onların akademik başarılarını değerlendirmekle sınırlı bir görev alanı olarak görülürken; günümüzde bu durum köklü bir değişime uğramıştır (Ersoy, 2021; Reece ve Walker, 2007). Modern eğitim anlayışında öğretmenler, yalnızca öğrencilere bilgiyi sunmakla yükümlü bireyler değil, bununla birlikte öğrencilerin gelişim süreçlerini yönlendiren, öğrencileri motive eden, öğrencilerle iletişim kurabilen ve onlara olumlu yönde rol model olabilen bireyler olarak değerlendirilmektedir (Işık, 2015). Bu bağlamda öğretmenlerden; sahip oldukları bilgileri güncel tutmaları, çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olmaları, öğrencileri olumlu şekilde yönlendirmeleri, öğrenmeye ve öğretmeye karşı tutkulu olmaları, güçlü iletişim becerilerine sahip olmaları ve örnek davranış sergilemeleri beklenmektedir (Borich, 2014).

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmelerinde yalnızca kişisel ve psikolojik özellikleri değil, aynı zamanda aldıkları eğitimler de belirleyici bir rol oynamaktadır (Kıncal ve Şahin, 2018; Sağlam, Özkara ve Özudoğru, 2011; Selçuk ve Eskici, 2022). Bu eğitimler, zorunlu eğitim sürecinden başlayarak öğretmen yetiştirme programlarını ve hizmet içi eğitim uygulamalarını da kapsamaktadır. Eğitim süreçlerinin niteliği doğrultusunda öğretmenlerin öğretme becerileri, sınıf içi uygulamaları ve genel mesleki yeterlikleri şekillenmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2005). Öte yandan, öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde etkili olan bir diğer unsur ise öğrenme süreçlerine yönelik motivasyon düzeyleridir. Bu bağlamda, öğretmen eğitimine ilişkin içeriklerin katılımcıların ilgi alanlarına hitap eden, uygulamaya dönük ve dikkat çekici biçimde tasarlanması, öğrenmeye yönelik eğilimleri artırmakta ve

mesleki gelişimi desteklemektedir (Akçadağ, 2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik öğrenme motivasyonu yüksek olan ve mesleki gelişimine önem vererek bu doğrultuda çaba gösteren bireyler, öğretmenlik mesleğini yetkin bireyler yetiştirme amacıyla sürdürmeyi hedefleyeceklerdir (Süral, 2021). Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrenme motivasyonlarıyla birlikte öğretme motivasyonları da önem arz etmektedir.

Alanyazında özellikle 21. yüzyılın başlarından itibaren araştırmalara sıklıkla konu olan öğretme motivasyonu öğretmenlerin performanslarını, hedeflere ulaşma başarılarını doğrudan etkilemektedir (Sarı, 2021). Öğretme motivasyonu yüksek olan öğretmenler öğrencileri teşvik etme, başarı odaklı olma, öğretmek için istekli davranış sergileme, öğrencilerle olumlu iletişim kurma gibi özelliklere sahiptir (Özdemir ve Yalın, 2003). Bu özellikler öğretmenlerin sadece ders anlatma isteği duymadığı bununla birlikte öğrencileriyle ortak bir paydada zihin ve hayal güçlerini birleştirmek, öğrencilerinin konuyu kavrayıp konuyla alakalı fikirlerinin olmasını sağlamak, öğrencilerin kendi güçlerinin farkına vararak hayatlarını şekillendirmelerini sağlamak gibi inançlarının da olduğu şeklinde açıklanabilmektedir (Palmer, 2016).

Öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının yeterlilikleri öğretmenin bilgi edinme düzeyi ve öğretme motivasyonu ile birlikte sınıf içerisindeki davranışları ve öğretmen-öğrenci etkileşimleriyle de doğrudan ilişkilidir (Fauth, Decristan, Decker, Büttner, Hardy, Klieme ve Kunter, 2019). Bu etkileşim sürecinde öğrencilerin öğretmenlerine, arkadaşlarına ya da çeşitli durumlara verdikleri tepkiler öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda şekillenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilerinin davranışlarını şekillendiren temel sebepleri fark edebilmeleri için onları yargılamadan dinlemeleri, duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmaları, anlaşılır ve etkili bir iletişim dili kullanmaları kritik bir öneme sahiptir (Ardıç ve Diken, 2015; Cihan-Güngör, 2015). Bu becerilerin temelinde ise empati yer almaktadır. Bireyler arasında empatik davranışların görüldüğü sınıf ortamlarında problemlerin kolaylıkla çözüleceği, problem davranışların azalacağı ve olumlu sınıf ortamının oluşmasının kolaylaşacağı bilinmektedir (Mozakoğlu, 2015).

Özel gereksinimli öğrenciler, gelişimsel olarak yaşına uygun gelişim gösteren akranlarına kıyasla zihinsel yetersizlik, dikkat eksikliği, hiperaktivite, dürtüsellik, duygularını ifade edememe ve aşırı uyaranlara maruz kalma gibi yetersizliklerinden dolayı daha sık davranış problemleri sergileyebilir ve bu durum sınıf ortamının düzenini olumsuz etkileyebilir (Greenspan ve Wieder, 2019; Yazgan, 2017). Ayrıca yetersizlikleri sebebiyle kendilerini koruyamama, doğru ile yanlış arasındaki farkı görememe gibi problemlerle de

karşılaşabilmektedirler (Aydan Aydın, 2015). Bu sebeple özel gereksinimli öğrenciler ve aile bireyleri doğru şekilde anlaşılmalı; öğrencinin gelişimi için özellikle sosyal açıdan en az kısıtlayıcı ortam oluşturulmalı ve bireysel ihtiyaçlarına uygun, gerekirse birden fazla öğretim yöntemi kullanılarak ders akışı planlanmalıdır (Grandin, 2018; Öz, 2020; Yazgan, 2017).

Özel gereksinimli bireylerin öğrenme, iletişim ve sosyal etkileşim gibi alanlardaki farklılıkları göz önünde bulundurularak toplum içerisinde sosyal kabul görebilmeleri için öğretmenlerin kendi duygu durumu koruyarak öğrencilerini anlamaya çalışması, davranışlarının altında yatan sebeplere dikkat edilmesi ve uygun tutum sergilemesi gerekmektedir (Tarhan, 2010). Nasıl ki her çocuk farklı bireysel özellikler sergiliyorsa, aileler de benzer şekilde farklı özellikler gösterebilmekte; özellikle özel gereksinimli bireylerin aileleri farklı stres ve kaygı düzeylerine sahip olabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin aileleri anlamaya çalışması, empatik bir iletişim kurması ve bu yolla ailelerin eğitim sürecinde aktif rol alması önem taşımaktadır (Tekin, 2020).

1.1. Problem durumu

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2021) özel eğitimi; bireysel ve gelişimsel özellikleri ile akademik yeterlilikleri söz konusu olduğunda eğitimsel ve sosyal açıdan, akranlarından farklı özelliklere sahip olan bireylerin ihtiyaçlarına yanıt vermek amacıyla yapılandırılan eğitim programları aracılığıyla, alanında uzman personel tarafından gerekli ortam koşulları sağlanarak yürütülen eğitim süreci olarak tanımlamaktadır. Ek olarak özel eğitim; özel gereksinimli bireylerin sahip oldukları potansiyelleri en üst düzeye çıkarma fırsatına sahip olmalarını sağlamak, bu bireylere yönelik toplumsal farkındalık oluşturmak ve tüm öğrenciler için eşit, adil, ayrımcılıktan uzak bir eğitim ortamı sunmak gibi temel ilkeler çerçevesinde şekillenmiştir (Turnbull ve diğerleri, 2020). Bu doğrultuda eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasıyla yalnızca bireyin değil aynı zamanda toplumun da gelişimine katkı sağlamaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre özel gereksinime sahip bireyler; bedensel engelli bireyler, zihinsel engelli bireyler, görme ve işitme engelliler, otizm spektrum bozukluğu olan bireyler ile özel yetenekli bireyler olarak sınıflandırılmıştır (MEB, 2021). Özel gereksinimli bireylerin eğitimi, mevcut sosyal ve bilişsel becerileri dikkate alınarak

alanında uzman öğretmenler tarafından uygun kurumlarda gerçekleştirilmelidir (Yılmaz, 2020). Özel gereksinime sahip bireyler için düzenlenen eğitim hizmetleri; erken müdahale programları, ev ve hastane merkezli eğitim, tüm kademelerde açılan özel eğitim okulları, özel eğitim uygulama ve meslek okulları, tüm kademe okullarda açılan özel eğitim sınıfları, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, destek eğitim odası ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri gibi farklı modellerle alanında uzman kişiler tarafından sunulmaktadır (Metin, 2018). Özel gereksinimli bireylerin eğitimi için tarihimizde ilk eğitim kurumu 1889 yılında açılan ilk eğitim kurumu Dilsizler Mektebi olarak bilinmektedir (Ünlü, 2018). Türkiye’de özel eğitim alanında uzman personel yetiştirmeye üniversite düzeyinde ilk kez 1952 yılında başlanmış, 1980’li yıllardan itibaren üniversitelerde özel eğitim öğretmenliği bölümlerinin açılması ve 2000’li yıllarda bu bölümlerin yaygınlaşmasıyla birlikte bu alanda yetişen öğretmenlerin yeterlilikleri giderek daha fazla önem kazanmıştır (Atbaşı ve Özdemir, 2020; Kargın, 2003).

Özel gereksinimli öğrencilerle etkili öğretim yapabilen öğretmenlerin en önemli ölçütlerinden biri öğrencide olumlu davranış değişikliği oluşturabilme becerisidir (Özyürek, 2008). Aydan Aydın (2015)’a göre özel eğitim öğretmenlerinde bulunması gereken özellikler; öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun alan bilgisine sahip olma, doğru değerlendirme yapabilme, bireysel özellikleri dikkate alarak öğretim programı geliştirme ve uygulama, etkili materyal kullanımı, güncel bilimsel dayanaklı öğretim yöntemlerine hâkimiyet, öz duyarlılık ve sorumluluk bilinci, anlayışlı ve özenli iletişim becerileri, ailelerle iş birliği içinde çalışabilme ve uygun sınıf ortamı düzenleyebilme şeklinde sıralanmaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinde alan bilgisi, kişisel ve mesleki nitelikler, iş birliği ve sınıf yönetimi gibi konularda sahip olması gereken bu özellikler incelendiğinde öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının, öğretme motivasyonlarının ve empati düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Bu doğrultuda alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarını doğrudan inceleyen bir araştırmaya alanyazında rastlanmamakla birlikte, diğer branşlardaki öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmalar bu konuda fikir vermektedir. Gözler, Bozgeyikli ve Avcı (2017) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmen adaylarının başarı yönelimleri incelenmiş ve adayların öğrenmeyi bir tehdit ya da ödül aracı olarak değil, kişisel ve mesleki anlamda bir gelişim fırsatı olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Balcı (2023)’nın öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada ise katılımcıların öğrenme motivasyonlarının yüksek seviyede olduğu ve bu durumun öğretmenlik mesleğine dair

tutumlarıyla pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde Alemdar (2018), Brouse ve diğerleri (2010), Çağlak-Keleş, Durmaz ve Yücel (2024), Dağlıoğlu ve diğerleri (2017), Faye ve Sharpe (2008), Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2014) ile Gürşimşek (2002) gerçekleştirdikleri araştırmalarda da öğretmen adaylarının veya üniversite öğrencilerinin genellikle orta düzeyde ya da üzerinde öğrenme motivasyonuna sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu düzeylerini inceleyen araştırmalar incelendiğinde, genel olarak motivasyon düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Ocak, Adalıoğlu ve Yurtseven (2023)'in özel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının orta düzeyin üzerinde olduğu ve bu durumun öz-yeterlik düzeyleriyle pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, özel eğitim alanında görev yapacak öğretmenlerin yeterliliklerini ve öğretmen kalitesini artırmak amacıyla, motivasyonlarını destekleyici etkinliklerin ve uygulamaların geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Buna ek olarak Ayık ve Ataş (2014), Fernet, Chanal ve Guay (2015), Gök ve Atalay-Kabasakal (2019), Leech, Donovan, Prais, Haug, Phan ve Rexwinkle (2023) Roness (2011) ile Yıldızhan (2024)'ın gerçekleştirdikleri çalışmalarda da öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının genellikle orta düzeyde ya da üzerinde olduğu bulgulanmıştır.

Alanyazında özel eğitim öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerinin empati düzeylerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde empati düzeylerinin genellikle orta ve üstü seviyelerde olduğu tespit edilmiştir. Karkaç (2013) özel gereksinime sahip bireylerle çalışan öğretmenlerin öğretme motivasyonunu orta düzeyin üzerinde bulmuş ve mesleğini isteyerek seçen, severek yapan öğretmenlerin dersleri daha motive bir biçimde işlediklerini belirtmiştir. Broomhead (2013) özel gereksinimli çocukların velileri ve öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada, velilerin başlangıçta öğretmenlerin empati düzeylerinin düşük olduğunu düşündüklerini, ancak çocukları hakkında öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında bu algının değiştiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Egüz ve Ünal (2015), Gazo, Mhaidat ve Alharbi (2021), Günöne-Kurt (2019) Tatalović Vorkapić ve Ružić (2013), ile Temizyürek (2019) tarafından yürütülen araştırmalarda da öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin empati düzeylerinin orta düzey ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak alanyazında öğretmenlerin öğrenme motivasyonları, öğretme motivasyonları ve empatik eğilimlerini inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmasına rağmen özel eğitim

öğretmenleriyle gerçekleştirilen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Ayrıca bu üç kavramın bir arada incelendiği bütüncül bir araştırmaya alanyazında rastlanmamaktadır. Bu nedenle araştırmanın konusunu; özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları, öğretme motivasyonları ve empati düzeyleri arasındaki ilişkinin incelemesi olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının, öğretme motivasyonlarının ve empatik eğilimlerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, akademik başarı ortalaması, mesleği tercih etme nedenleri gibi demografik değişkenler açısından da değerlendirilmesi araştırma problemlerinin kapsamına dahil edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları, öğretme motivasyonları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bununla birlikte özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları, öğretme motivasyonları ve empatik eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, akademik ortalama ve bölümü tercih nedenleri gibi demografik özellikler temelinde istatistiksel anlamlılık taşıyan bir farkın varlığı araştırılmıştır. Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children, 2003) tarafından belirlenen özel eğitim meslek standartları, özel gereksinimli öğrencilere nitelikli özel eğitim hizmeti sunulabilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri, kullanılabilecek öğretim yöntemlerini ve uygulanabilecek davranış değiştirme tekniklerini tanımlamaktadır (Kırcaali-İftar, 2019). Bu standartlar doğrultusunda öğretmenin uzmanlık alanına ilişkin sorumluluklarını yerine getirerek öğrencinin gelişim düzeyine uygun yöntem, teknik, ortam ve materyallerle öğretimi planlaması; öğrenciler, veliler ve meslektaşlarıyla olumlu iletişim kurarak iş birliği içinde çalışması; sınıf içinde adaletli ve eşitlikçi bir tutum sergilemesi; ayrıca öğrencilerin sağlık durumu ve alana ilişkin güncel gelişmeler hakkında bilgi sahibi olması beklenmektedir.

Bu çalışmada ise özel eğitim öğretmeni adaylarının özyeterliliklerini ve mesleğe devam etme niyetlerini etkileyebilecek üç temel kavram üzerinde durulmuştur: öğrenme motivasyonu, öğretme motivasyonu ve empatik eğilim. Araştırma kapsamında bu üç değişken arasındaki ilişkiler incelenmiş ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri açısından taşıdıkları önem ortaya konulmuştur. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde özel eğitim öğretmen adaylarının veya özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerinin öğretme motivasyonlarının ve empatik eğilimlerinin ayrı ayrı incelendiği çalışmalar

bulunurken öğrenme motivasyonlarının incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte mevcut çalışmalarda bu üç kavram arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışma da bulunmamaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar; öğretme motivasyonlarını ve öğretmenlerin niteliklerini arttırıp öğretimi daha kaliteli duruma getirilebilmesi için hangi konularda çalışmalar, etkinlikler yapılması gerektiğiyle ilgili ilgili makamlara ve öğretmen adaylarına fikir verecektir. Böylece öğretmenler aracılığıyla öğrencilerin daha kaliteli eğitim alması ve toplum içerisinde daha başarılı, günlük yaşam içerisinde daha bağımsız olmalarının sağlanması konusunda katkı sağlayabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçların; özel eğitimin kalitesi, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrenme, öğretmen ve empatik eğilimleri ve bu değişkenlerin eğitime etkisiyle ilgili çalışmalar gerçekleştiren tüm kurum ve kişilere yardımcı olması beklenmektedir. Bu yönüyle çalışmanın alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları, öğretme motivasyonları ve empatik eğilimleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Alt Problemler

1. Özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları, öğretme motivasyonları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?
2. Özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları ne düzeydedir?
- 2.1. Özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyon düzeyleri demografik ve akademik değişkenlere (cinsiyet ve sınıf düzeyi) göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?
- 2.2. Özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyon düzeyleri ile demografik ve akademik değişkenler (yaş ve akademik ortalama) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2.3. Özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyon düzeyleri bölümü tercih etme nedenlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?
3. Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları ne düzeydedir?

- 3.1. Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretme motivasyon düzeyleri demografik ve akademik değişkenlere (cinsiyet ve sınıf düzeyi) göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?
- 3.2. Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretme motivasyon düzeyleri ile demografik ve akademik değişkenler (yaş ve akademik ortalama) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3.3. Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretme motivasyon düzeyleri ile bölümü tercih etme nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Özel eğitim öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ne düzeydedir?
- 4.1. Özel eğitim öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri demografik ve akademik değişkenlere (cinsiyet ve sınıf düzeyi) göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?
- 4.2. Özel eğitim öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri ile demografik ve akademik değişkenler (yaş ve akademik ortalama) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4.3. Özel eğitim öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri ile bölümü tercih etme nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Varsayımlar

Araştırmada yer alan katılımcıların “Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği”, “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” ve “Empatik Eğilim Ölçeği”nde yer alan sorulara gerçeğe uygun ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- i. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı,
- ii. Marmara Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve İstanbul 29 Mayıs üniversitesinde öğrenim gören özel eğitim öğretmen adayları,
- iii. Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirme çalışması yapılan Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından Türk dili ve kültürüne uyarlaması gerçekleştirilen Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ), Zeroni ve

Santos (2010) tarafından geliştirilen Erduran-Tekin (2023) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (YÖMÖ-Ü) ve Dökmen (1988) tasarlanan Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Özel Eğitim Öğretmeni: Beden, zihin, duygu ve toplumsal gelişim yönünden yaşıtlarına göre anlamlı farklılık gösteren bireylerin eğitimlerini gerçekleştirmek için yetiştirilen uzman personeldir.

Öğrenme Motivasyonu: Bireyin, katıldığı öğrenme süreçlerinden kişisel ya da akademik gelişimi adına fayda elde etmesidir.

Öğretme Motivasyonu: Öğretmenlerin öğretme sürecine katılımını etkileyen içsel ve dışsal faktörlerdir.

Empatik Eğilim: İnsanların günlük rutinleri içinde karşısındaki bireylerle empati kurma düzeyi olarak tanımlanır.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın temel amacı ve kapsamı doğrultusunda motivasyon, öğrenme motivasyonu, öğretme motivasyonu ve empatik eğilim konularıyla ilişkili kuramsal bilgilerin üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte ulusal ve uluslararası çerçevede yapılan araştırmalar incelenerek değerlendirilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda sırasıyla motivasyon, motivasyon türleri, motivasyon kuramları, öğretme motivasyonu, öğrenme motivasyonu, empati ve eğitimde empati alt başlıklarına yer verilmiştir.

2.1.1. Motivasyon

Kökeni harekette bulunmak, eyleme geçmek anlamına gelen İngilizce “motive” ve Latince “movere” sözcüklerine dayanan (Ayhan Aydın, 2016) motivasyon; Türk Dil Kurumu (t.y.) tarafından isteklendirme, güdüleme şeklinde tanımlanmaktadır. Akademik kaynaklarda motivasyon kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Aşağıda birkaç tanıma yer verilmiştir: Maslow (1943) motivasyonu bireyin fizyolojik veya psikolojik ihtiyaçlarından kaynaklanan, davranışlarını harekete geçiren ve yönlendiren bir süreç olarak tanımlamıştır. Ryan ve Deci (2000) ise motivasyonu bireyin harekete geçmesini sağlayan bir süreç olarak tanımlayıp insanların motive olma nedenlerinin farklılaşabileceğini ve bu farklılıkların motivasyonunun niteliğini ve sonuçlarını belirlediğini vurgulamıştır. Karakaş (2017) motivasyonu insan ya da hayvan davranışının bilinçli ya da bilinçdışı itici güçler aracılığıyla birtakım amaçlara yönlendirilmesi şeklinde tanımlarken Altinkurt, Yılmaz ve Erol (2014) bireyin bir amaç doğrultusunda harekete geçmesi ya da amacını gerçekleştirmek için içinde bir güç hissetmesi şeklinde tanımlamıştır. Demirel (2020) ise motivasyonu öğrenenin güdülenme düzeyini

yansıtan durum ve bu durumu meydana getiren süreçler bütünü şeklinde tanımlamıştır. Russell (1971) ise motivasyonu, bireyi harekete geçiren ve bir eylemin ortaya çıkmasını sağlayan bir güç olarak tanımlamıştır.

Farklı şekillerde tanımlanmış olsa da motivasyon genel olarak bireyin davranışlarını yönlendiren temel bir güç kaynağı olarak ele alınmakta; kişilere ve hedeflenen işlere göre değişen, her bireyin kendine özgü bir kaynağa ve düzeye sahip olduğu bir olgu olarak değerlendirilmektedir. (Tutar, 2018). Bu doğrultuda motivasyon kavramının daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla, motivasyon türleri ve motivasyonun kuramsal yaklaşımları aşağıda açıklanmıştır (Bayrakçeken, Oktay, Samancı ve Canpolat, 2021).

2.1.1.1. Motivasyon Türleri

Motivasyon, alanyazında genellikle bireyin güdülenme kaynağına göre içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki temel kategoride sınıflandırılmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyon bireyin dışarıdan herhangi bir beklentisi olmadan tamamen kişisel ilgi ve ihtiyaçları gibi bireysel etkiler doğrultusunda ortaya çıkması şeklinde tanımlanırken dışsal motivasyon ise bireyin ödül ve ceza gibi dış etkenlerin varlığı sonucunda oluşan motivasyon şeklinde tanımlanabilir (Akbaba, 2006).

Bireyin içsel motivasyonunun kaynakları bireyin kişisel deneyimleri ve insan doğası yer almaktadır. Kişisel deneyimler bireyleri yaşam tecrübelerinden oluşurken insan doğası ise bireyin insani özelliklerinden kaynaklanan güdüler ve duyguları ifade etmektedir (Deckers, 2005). Ryan ve Deci (2000) araştırmalarında içsel olarak motive olmuş bireylerin hedefe ulaşırken ki sürece odaklandığını dışsal olarak motive olmuş bireylerin ise süreç sonundaki kazanımlarına odaklanıp bu nedenle içsel motivasyona sahip bireylerin, dışsal motivasyonla hareket eden bireylere kıyasla hedefe ulaşma sürecinde daha yüksek performans gösterdiğini belirtmiştir. Ün Açıkgöz (2003) bireylerin içsel olarak motive olduğu sürece herhangi bir dışsal motivasyona ihtiyacının olmadığını, öğrenme sürecinde bireylerin içsel olarak motive olmasının tercih edildiğini belirtmiştir. Maslow (1971) bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için ihtiyaç duydukları gereksinimleri ortaya sürdüğü teorisinde; bireyin hayatını devam ettirme, güvenlik gibi gereksinimleri gerçekleştirdikten sonra bu gereksinimleri gerçekleştirmeye yönelik motivasyonun azaldığını ve entelektüel başarı, estetik yargı ve kendini gerçekleştirme gibi gereksinimleri gerçekleştirme güdüsünün ortaya

çıkıldığını ve bu gereksinimler karşılandığında ise bireyin güdülenmesinin sona ermediğini her seferinde güdülenmenin kendisini yenilediğini belirtmiştir (Yapıcı ve Yapıcı, 2017).

Deci ve Ryan (2000) dışsal motivasyonun dört farklı düzeyde gerçekleştiği ve bu düzeylerin dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, tanımlanmış düzenleme ve bütünleşmiş düzenleme olduğunu belirtmiştir. Dışsal düzenleme, ödül ve ceza sistemini; içe yansıtılmış düzenleme performansa yönelik özsaygıyı ve egoyu; tanımlanmış düzenleme amaçların, değerlerin ve düzenlemelerin önemi; bütünleşmiş düzenleme ise bireylerin hedeflerinin, değer yargılarının ve davranışlarını yönlendiren düzenlemelerin bütünlüğünü ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Güzel Candan ve Evin Gencel, 2015). Bireyler, ödül ve ceza gibi dışsal motivasyon araçlarıyla motive edildiklerinde, bu araçlar zamanla etkisini yitirebilir; bireyler ödül karşılığında yalnızca yapılması gerekeni yapar hale gelebilir, içsel motivasyonlarını kaybedebilir, yaratıcılık yetenekleri körelebilir ve kısa yoldan kazanma ya da karşısındakini kandırma gibi ahlak dışı davranışlar artabilir (Pink, 2009).

2.1.1.2. Motivasyon Kuramları

Bireysel ve kültürel farklılıklardan dolayı bireylerin motive olma süreçleri farklılık göstermektedir (Sarı, 2021). Bu farklılık geçmişten günümüze birçok motivasyon kuramının geliştirilmesine sebep olmuştur. Motivasyon kuramları alanyazında çoğunlukla bireyi motive eden davranışın ne olduğuyla ilgilenen kapsam kuramları ve bireylerin nasıl motive olduklarıyla ilgilenen süreç kuramları olarak iki temel başlıkta incelenmektedir (Yenipinar, 2022). Bireyleri motive eden ihtiyaç ve faktörlere odaklanan kapsam kuramları içerisinde Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Alderfer'in E. R. G Kuramı, Herzberg'in Çift-etmen Kuramı ve McClland'ın Gereksinim Kuramı yer almaktadır (Şahin, Yavuz Tabak ve Tabak, 2017). Bireylerin hangi amaç doğrultusunda ve nasıl güdülendiğiyle birlikte süreci etkileyen dışsal faktörlere de odaklanan süreç kuramları içerisinde ise Klasik Koşullanma, Adams'ın Denge/ Eşitlik Kuramı, Vroom'un Beklenti Kuramı ve Hedef Belirleme Kuramı yer almaktadır (Erdem, 1997). Her biri motivasyonun farklı bir yönünü açıklayabilen bu kuramlar sırasıyla aşağıda tanıtılmıştır.

2.1.1.3. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

1920’li yılların sonunda Hawthorne deneyleri ile başlayan motivasyon ve insan ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar ilerleyen yıllarda araştırmacılar ve akademisyenler tarafından devam ettirilmiştir (Ladikli ve Arslan, 2023). Bu çalışmaların en eski ve en yaygın olarak nitelendirilen kuram Abraham Maslow’un 1940’lı yıllarda üzerinde çalışmalar gerçekleştirdiği İhtiyaç Hiyerarşisi Kuramıdır (Erdem, 1997; Wallace, Goldstein ve Nathan, 1996). Bireylerin gereksinimlerinin belirli bir öncelik sırasına göre yapılandığını ve bir düzeydeki ihtiyaç karşılandığında bir üst seviyede bulunan gereksinimlerin ortaya çıktığını savunan Maslow (1943) bu gereksinimlerin motivasyon kaynağı olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Birçok motivasyon kuramına kaynaklık eden bu hiyerarşi, en temel ihtiyaçlar olan fizyolojik gereksinimlerden başlayarak, en üst düzeydeki kendini gerçekleştirme gereksinimine ulaşana dek beş aşamalı bir sistemden oluşmaktadır (Gültekin, Gül ve Ünal, 2013). Alt düzey ihtiyaçları karşılanan bireylerin, ancak üst düzey ihtiyaçlarının giderilmesiyle motive olabilecekleri belirtilmektedir. Alt düzey ihtiyaçların karşılanma düzeyinin düşmesi durumunda ise bireyin önceliği yeniden bu temel ihtiyaçları karşılayacak bir iş arayışına yönelmek olacaktır (Eren, 2012).

2.1.1.4. Varlık, İlişki ve Geliştirme Kuramı- E. R. G.

Türkçe’ye Varlık, İlişki ve Geliştirme (VİG) olarak çevrilen Alderfer’in ihtiyaçlar hiyerarşisindeki eksikleri tamamlaması, basitleştirmesi ve güncel araştırmalarla desteklemesiyle geliştirdiği E. R. G. Kuramı bireylerin üç temel gereksinim doğrultusunda hareket ettiğini savunmaktadır (Eren, 2017; Sarı, 2021). Bu gereksinimler varlık ihtiyaçları, ilişki kurma ihtiyaçları ve gelişim ihtiyaçları şeklinde sıralanmıştır. İş yaşamında özellikle öğretmenlik mesleğinde varlık ihtiyaçları bireyin temel ihtiyaçlarının karşılanması ve dışsal olarak motive olmasına karşılık gelmektedir. İlişki kurma ihtiyaçları, iş arkadaşları arasındaki iletişim ve takım çalışmasının yanı sıra öğretmenlik mesleğinde öğrenci-öğretmen etkileşimiyle de bireyin bağımlılık ihtiyaçlarını karşılamakta ve bu durum bireyin içsel olarak motive olmasına katkı sağlamaktadır (Özcan, 2021). Öte yandan, gelişim ihtiyaçları ise bireyin üretme, yaratıcı olma gibi yönlerini besleyerek içsel motivasyonunu desteklemektedir.

E.R.G. Teorisinin, İhtiyaçlar Hiyerarşisinden en önemli farkı yapısının daha esnek olması; basit düzey ihtiyaçlar karşılanmasa bile üst düzey ihtiyaçların hissedilip karşılanabileceği fikrini öne sürmesidir (Alderfer, 1969). E.R.G Teorisinin diğer önemli bir farkı ise üst düzey ihtiyaçlarını karşılayamayan bireyin bunu baskılamak için alt düzey ihtiyaçlarına yönelmesidir (Yenipınar, 2024).

2.1.1.5. Çift-Etmen Kuramı

Herzberg, Mausner ve Snyderman (1959) çalışanların iş motivasyonu üzerine yaptıkları çalışmalar sonucunda bireylerin iş tatminlerinde iki başlıca faktör olan motivasyon ile hijyen faktörlerinin etkilisinin görüldüğü ifade edilmektedir (Demirel ve Okay, 2023). Motive edici faktörler sorumluluk alma, başarıma hissi, statü ve tanınma gibi unsurları içerirken hijyen faktörleri ise maaş, çalışma ortamı ve koşulları, iş güvenliği, çalışanlar arası iletişim gibi faktörleri kapsamaktadır (Erdem, 1997). Motivasyon faktörleri doğrudan iş tatminini ve motivasyonu artırırken hijyen faktörünün ise tatminsizliği azaltmakla birlikte motivasyona doğrudan bir etkisinin bulunmadığı savunulmaktadır (Eren, 2017; Herzberg ve diğerleri, 1959). Yaşamsal faaliyetlerin devam ettirilmesi açısından gerekli olan hijyen faktörleri yaşamsal faaliyetler karşılanıncaya kadar güdüleyici olarak kullanılabilirken sonrasında etkisini kaybeder (Yenipınar, 2024). Motive edici faktörler ise bireyin yaptığı işe daha fazla katılım göstermesi sonucunda başarı, takdir edilme, güven ve saygı elde ederek motivasyonunun artmasını sağlamaktadır (Özcan, 2021). Bireylerin performansı üzerinde motivasyon faktörleriyle birlikte hijyen faktörlerinin de etkili olduğu durumlarda iki faktör türünden birinin eksik olduğu durumlara kıyasla daha yüksek olması beklenmektedir (Dönmez, 2020).

2.1.1.6. Gereksinim Kuramı

Alanyazında İhtiyaçlar Teorisi, Başarı Güdüsü Kuramı ve Üç Gereksinim Kuramı gibi farklı isimlerle anılan ve McClelland (1961) çalışmaları doğrultusunda geliştirilen bu kuram, bireylerin davranışlarını ve motivasyonlarını şekillendiren üç temel gereksinimi olduğunu öne sürmektedir. Bu gereksinimler; başarı, güç ve ilişki kurma ihtiyaçlarıdır. (Erdem, 1997). Başarma ihtiyacı hisseden bireyler sorumluluk alabileceği, mücadele edebileceği, işi en iyi

şekilde yaparak ustalaşacağı çalışmalar yapmak isterken güç ihtiyacı hisseden bireyler ise diğer insanları kontrol edip egemen olmayı istemektedir (Telli Danışmaz, 2022; Yenipınar, 2024). İlişki ihtiyacı hisseden bireyler ise insanlarla dostluk gibi ilişkiler kurup devam ettirme isteğini belirtmektedir (Sarı, 2021). Kuram motivasyon kaynağının incelemesini sağlamakla birlikte bireylerin eğitim ve iş yaşantılarında performanslarının yükselmesine katkı sağlamaktadır (McClelland, 1961).

2.1.1.7. Denge/ Eşitlik Kuramı

Motivasyon konusunu temel alarak yapılan birçok araştırma sonucunda bireyler arasındaki eşitsizlik durumunun motivasyonu azalttığı belirtilmektedir (Yenipınar, 2024). Bu doğrultuda Adams (1963) çalışmalarıyla geliştirilen Eşitlik Kuramı, kişilerin kendilerine sunulan ödüller ile harcadıkları çabalar arasındaki dengeyi, diğer bireylerle karşılaştırarak nasıl değerlendirdiğini ve adil olmayan ilişkilerin birey üzerindeki etkilerini incelemektedir. Bu karşılaştırma sürecinde birey herhangi bir eşitsizlik veya adaletsizlik algıladığında, eşitlik ve adalet sağlanana kadar ödülünü (çıktılarını) artırmaya, ödül karşılığında sunduğu emekleri (girdilerini) azaltma, sisteme ait hissetmeme, sistemden ayrılma talebi, işverene karşı tutum değişmesi gibi tepkiler verirken; eşitliği sağlayabilen bireyler sistem içinde huzur bularak çalışmasına devam eder (Özcan, 2021). Diğer bir ifade ile benzer iş veya görev yapan bireyler arasında eşitlik ve adalet sağlandığında bu bireylerin motivasyonun arttığı; eşitlik ve adaletin sağlanmadığı durumlarda ise bireylerde motivasyon, iş performansı ve iş tatminlerinin azaldığı görülmektedir (Hasdemir ve Aydoğdu, 2023). Çalışanların ve öğrencilerin benzer emek harcadıkları işlerde benzer statü, maaş, sosyal haklar, övgü ve saygınlık gibi beklentileri olduğu belirtilmektedir.

2.1.1.8. Beklenti Kuramı

Vroom (1964) çalışmaları neticesinde geliştirilmiş olan Beklenti Teorisi, bireylerin hedeflenen sonuçlar hakkında beklentilerinin olduğu iş ve görevlerde, bu sonuca ulaştıklarında daha yüksek tatmin duyacaklarını öne sürmektedir. Teori; beklenti, araç ve ödül olarak tanımlanan üç aşamadan oluşmaktadır. Beklenti, bireyin süreç içerisinde çaba

gösterdiğinde başarıya ulaşacağına inanması olarak tanımlanırken araç ise bireyin gerçekleştirdiği performans sonucunda bir ödül alacağını bilmesi ve bu ödülün motivasyonunu artıracığına inanmasıdır (Sarı, 2021). Ödül ise birey için taşıdığı değer doğrultusunda etki gösterir; ödül ne kadar önemliyse birey süreç boyunca o kadar motive olur (Eren, 2017). Vroom (1964)'un geliştirdiği bu teori özellikle meslek tercihi, çalışanların iş tatmini ve performansları alanlarında uygulanabilir (Miner, 2005).

2.1.1.9. Hedef Belirleme ve Görev Performansı Kuramı

Locke ve Latham (1984) tarafından geliştirilen bu kuram, insan davranışlarının amaçlı olduğunu ve bireyin ancak hedefleri doğrultusunda yönlendirilebileceğini savunmaktadır. Kuram kapsamında hedeflerin niteliği ve zorluk seviyesinin bireyin hedefi gerçekleştirme isteğini doğrudan etkilediği; daha yüksek zorluk düzeyinde hedef belirleyen bireylerin, düşük zorluk düzeyinde hedef belirleyenlerle karşılaştırıldığında daha yüksek motivasyon ve performans gösterdikleri vurgulanmıştır (Locke ve Latham, 1990; Özcan, 2021). Bununla birlikte kuram kapsamında bireylerin belirgin hedefler doğrultusunda ve geri bildirim alabildiği durumlarda daha kolay motive olduğu vurgulanmıştır (Arslan ve Göksoy, 2017). Kişi kendisi ya da başkası tarafından belirlen hedefe ulaşan; başarıyı elde eden bireyin iş tatminine ulaşacağı ve bir sonraki hedef için daha kolay motive olacağı görülmektedir (Ladikli ve Arslan, 2023). Locke ve Latham (2002), bireylerin performansının ve motivasyonunun hedefe yönlendirmeye birlikte çaba, kararlılık ve strateji geliştirme gibi mekanizmalardan da etkilendiğini ifade etmişlerdir.

2.1.1.10. Öz Belirleme Kuramı

Güncel motivasyon yaklaşımları kapsamında yer alan Öz Belirleme Kuramı diğer çağdaş kuramlara kıyasla motivasyonun eğitim boyutunu en kapsamlı olarak değerlendiren kuramdır (Bayrakçıken ve diğerleri, 2021). Ryan ve Deci (2000) çalışmaları sonucunda geliştirilen kuram, bireylerin sahip olduğu gelişim eğilimlerini ve psikolojik ihtiyaçlarını inceleyerek, öz motivasyonlarını ve kişilik bütünleşmelerini nasıl sağladıklarını araştırmıştır. Kuram kapsamında bireylerin özerk, yetkin ve ait olma gibi duygusal

gereksinimlerini karşıladıklarında ve süreç içerisinde doğal bir şekilde ödüllendirildiklerinde, kendi öz iradeleriyle hedeflerine ulaşmak için çaba gösterecekleri belirtilmiştir (Sarı, 2021). Bu ihtiyaçların karşılanması, bireylerin sürekli olarak gelişim ve iyi oluş halinde olmalarını sağlamaktadır (Ryan ve Deci, 2017).

Özellikle çalışanların iş motivasyonlarını etkileyen bu kuram, eğitim, sağlık, ebeveynlik, teknoloji, spor ve sanat başta olmak üzere çeşitli alanda uygulanmış ve bireylerin motivasyonel süreçlerinin anlaşılmasına önemli katkılar sunmuştur (Ryan ve Deci, 2000). Kuram kapsamında bireylerin motivasyonunun içsel ve dışsal kaynaklarla birlikte motivasyonsuzluktan da etkilendiğini; içsel motivasyonun ilgi, merak, keşif gibi içten gelen faktörlerden, dışsal motivasyonun genellikle ödül ve ceza gibi faktörlerden ve motivasyonsuzluğun da amaç, ilgi, inanç yokluğu gibi faktörlerden etkilendiği belirtilmiştir (Bayrakçıken ve diğerleri, 2021).

2.1.2. Öğrenme Motivasyonu

Bireylerin çevreleriyle gerçekleştirdikleri etkileşim sonucunda yaşantı yoluyla davranışlarında istendik yönde, gözlenebilir ve nispeten kalıcı bir değişim olması öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 2013). İnsanlara özgü yetilerden biri olan öğrenmenin gerçekleşebilmesinde bireysel ve çevresel birçok etken etki etmektedir (Yazar ve Karataş, 2020). Motivasyon da öğrenme sürecinin sonuca ulaşabilmesi için gerekli olan faktörlerden biri olarak kabul görmekle birlikte motive olmuş daha az yetenekli bir öğrencinin; daha az motive olan veya hiç motive olmayan daha yetenekli bir öğrenciden daha başarılı olabildiği görülebilmektedir (Reece ve Walker, 2007). Özdemir ve Yalın (2003) öğrenmenin önemli bir bölümünün öğrenenin öğrenme isteğinin ve motivasyonun olduğunu; öğretmenlerin/danışmanların bireyin kendisindeki bu istek ve motivasyonu keşfedebilmesi için imkan tanınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bireylerin motivasyon kaynakları dönemsel olarak değişebilmektedir. Özellikle ilköğretim ve orta öğretim dönemlerinde bireyin motivasyon kaynağı olarak övgü ve ödülün ön plana çıkmasıyla birlikte yükseköğretim dönemlerinde bunlarla birlikte daha iyi bir meslek edinme, maddi kazancını arttırma, üniversiteye giden akranlarla birlikte vakit geçirme, edinilmiş bilgileri geliştirme gibi geleceğe yönelik istekler ve sorumluluklar öncelikli duruma geçmektedir (Doğan, 2003; Ramsland, 2000). Öğrencilerin öğrenme motivasyonunu

arttırmak için öğrencilere cesaretlerini arttıracak, samimi övgü ve ödüllerin sunulması; öğrencilerin istekleri, ihtiyaçları ve ilgileri dikkate alındığında bireysel ve grup etkinliklerinde simülasyonlar, oyunlar vb. araçlar kullanması ve öğrencilerle çalışmalar sırasında olumlu etkileşimler kurulması gerekmektedir (Borich, 2014).

Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını üzerindeki öğretmen davranışları ve çevrenin etkisi dikkate alındığında öğretmenlere henüz mesleğe başlamadan lisans eğitimleri sırasında öğrencilerin öğrenme motivasyonunu arttırmaya yönelik eğitimler alması önerilmektedir (Pérez-Navío, Gavín-Chocano, Checa-Domene ve Prieto, 2023; Ün-Açıkgöz, 2003). Burden (2000) ise öğrencileri öğrenmeye motive etmek için bazı stratejilerin olduğunu ve bu stratejilerin ders sürecinde öğretmenler tarafından kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Bu stratejiler öğrencilerin konuya ilgisini keşfetmek, öğrencilere konunun işlevselliğini açıklamak, öğrenciyi başarı konusunda teşvik etmek, öğrencinin derse ilgisinin ve katılımının sürdürülmesi için farklı strateji ve etkinlikler sağlamak, öğrenciye performansı için geri dönüt ve ödüller sağlamak, öğrencilere uygun zorluk düzeylerinde görev sunmak, gerektiğinde grup çalışması gibi aktivitelere yönlendirmek, öğrencilerle olumlu ve heyecanlı bir iletişim üslubu kullanmak şeklinde sıralanabilir (Burden ve Byrd, 2007).

Bireylerin öğrenme motivasyonunu arttıran stratejiler olduğu gibi düşüren etkenler de bulunmaktadır. Bu etkenler; anlatıcının/öğretmenin öğrencilerin düzeyine uygun olmayan ders işlemesi ve ödevler sunması, öğretmenle öğrenci arasındaki iletişimin yetersiz olması, fiziki ortamın yetersiz olması ve öğrencilerin hazır bulunuşluğunun uygun olmaması şeklinde sıralanmaktadır (Reece ve Walker, 2007). Öğrenme sürecinde öğrenenin öğrenme motivasyonu eksikliğinin olması ya da süreç içerisinde bu motivasyonun beslenemeyerek azalması sonucunda öğrenen tükenmiş, zamanını ve parasını boşa harcamış hissedip benliğinde eğitime karşı olumsuz yargılar oluşabilmektedir (Ramsland, 2000).

Öğretmenler, öğrenci başarısı ve eğitim kalitesinde etkili olan başlıca unsurlardan biri olarak belirtilebilir (OECD, 2024). Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini, pedagojik becerilerini ve alan bilgilerini sürekli olarak geliştirmeleri gerekmektedir (Özkan-Hıdıroğlu ve Tanrıöğen, 2023). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hem mesleki yeterliliklerini artırabilmeleri hem de eğitimin kalitesine katkı sağlayabilmeleri için ise öğrenmeye karşı ilgilerinin ve motivasyonlarının yüksek olması büyük bir önem arz etmektedir (Dikmen, 2021; Ertürk, 2002). Ayrıca nitelikli bir uzman olma, derinlemesine bilgi edinme, diploma sahibi olma ve öğrencilere yardım etme gibi faktörler öğretmenlerin meslek hayatında ve mesleğe hazırlık sürecinde öğrenme

motivasyonunu etkileyen sebepler arasında sıralanabilmektedir (Dokuchyna, 2018; Lindqvist ve diğerleri, 2020).

2.1.3. Öğretme Motivasyonu

Motivasyon bireylerin eğitim ve iş hayatlarındaki performans düzeylerini doğrudan etkileyen önemli etkenlerden birisidir. Bir mesleğin gelişmesi ve topluma faydalı çıktılar üretmesi, çalışanların o mesleğe duyduğu motivasyonla doğrudan ilişkilidir (Deci ve Ryan, 2000). Öğretmenlerin motivasyonları ve öğretme yetenekleri de eğitim sürecinin kalitesini belirleyen başlıca unsurlardan birkaçıdır (Güzel Candan ve Evin Gencel, 2015). Eğitimin niteliğini artırmak için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarının yükseltilmesi önem taşırken, bu kişilerin öğretmenlik mesleğini sevmesi, eğitim ortamında yüksek çalışma isteğine ve morale sahip olması da gereklidir (Recepoğlu ve Recepoğlu, 2020). Motive olmuş, istekli öğretmenlerin bazı özelliklerini Özdemir ve Yalın (2003) şu şekilde tanımlamıştır: kendinden emin ve cana yakın gözükürler, öğrencilerinin bireysel özelliklerine uygun şekilde anlatırlar, jest, mimik ve farklı ses tonlamalarını etkili kullanırlar, öğretimde farklı yöntem ve tekniklerden yararlanırlar, öğrencilerle göz teması kurarlar ve etkili iletişim içerisinde olurlar, sabırlı ve zamanı etkili kullanırlar, öğrencilere uygun görevler verir, bu görevlerin tamamlanması için rehberlik yaparlar, istenmeyen davranışları fark edebilir ve davranış değiştirme teknikleriyle ilgili bilgi sahibidirler, ilgi ve dikkati sağlayıp sürdüreceği şekilde hareket ederler.

Öğretmenlerin etkili iletişim, pedagojik duyarlılık, sınıf yönetimi becerisi, yöntemsel çeşitlilik ve rehberlik yeterliliği gibi konularda motive olmuş öğretmen özelliklerini taşımadığı durumlarda, eğitimin kalitesinin düşmesiyle birlikte öğretmenlerin özgüveninin de azalması beklenmektedir (Recepoğlu ve Recepoğlu, 2020). Öğretmenlerin motivasyonun ve öğretmenlerin mesleğe devamlılığının sağlanması amacıyla OECD (2005)'nin öğretmenlik mesleği gelir durumu açısından cazip hale getirilmesiyle birlikte meslek çalışanları toplum ve hükümet tarafından saygı görmesi, mesleğe seçilen öğretmenlerin eğitim durumlarının yüksek olan adaylardan seçilmesi ve kariyer sürecinde de mesleki çalışmalar için desteklenmesi, öğretmenlerin mesleki süreçleri içerisinde yıpranmalarının en az düzeyde olması için çalışmalar yapılması ve ülkede eğitim sektörü için harcanması planlanan maddi kaynakların arttırılması gibi tespitleri bulunmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını etkileyen faktörlerin; öğretme tutkusu, öğrencilerin gelişimine katkı sağlama, yeteneklerini kullanma, öğrencilerin geleceğini şekillendirme, saygınlık kazanma, topluma ve çocuklara yardım etme, yöneticiler ve mesai arkadaşlarıyla etkili iletişim kurma gibi içsel faktörlerin yanı sıra; maddi gelir elde etme, iş güvencesi, sınıfların fiziksel koşulları, çalışma saatleri ve işe ulaşım imkânları gibi dışsal faktörlerden de etkilendiği görülmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2004; Gümüştas ve Gülbahar, 2022; Morrison ve McIntyre, 1976; Simonsz, Leeman ve Veugelers, 2022). Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretme motivasyonları içsel ve dışsal motivasyon bağlamında incelendiğinde birçok araştırmada içsel motivasyonun dışsal motivasyona kıyasla yüksekliği dikkat çekmektedir (Akhan ve Kaymak, 2021; Ayık ve Ataş, 2014; Dülker ve Terzi, 2020; Ertürk, 2016; Hein ve diğerleri, 2012; Gök ve Atalay-Kabasakal, 2019; Gün ve Turubik, 2019; Özkal, 2020; Roness, 2011; Wang ve Liu, 2008 Urhan, 2018). Ayrıca öğretmen adaylarının meslek hayatında daha etkili ve üretken olmaları için öğretmenlik uygulamaları sırasında çeşitli etkinlik ve imkânlarla öğretme motivasyonlarının artırılabilirliği vurgulanmıştır (Akhan ve Kaymak, 2021; Ayık ve Ataş, 2014).

2.1.4. Empati ve Eğitimde Empati

Sosyal bir yapıya sahip insan, yaşamını toplumdaki diğer kişilerle iletişim içerisinde sürdürür. Bu iletişimin sağlıklı bir zeminde yürütülebilmesi ve bireyler arasında oluşabilecek sorunların çözülebilmesi için bireylerin karşısındaki bireylerle empati kurması vazgeçilmezdir (Önder, 2015). İlk olarak 20. yüzyılın başlarında Almanca karşılığı “Einfühlung” şeklinde kullanılan empati halk arasında insanları anlama kabiliyeti şeklinde kullanılmakla birlikte alanyazında birçok bilim insanının empati üzerine çalışmalar gerçekleştirdiği bilinmektedir (Ünal, 2019). Rogers ve Akkoyun (2019) empatiyi; kişinin kendi yaşadıklarını ve hislerini yansıtmadan karşısındaki kişinin yaşadığı olayları yaşıyormuş gibi davranması, iletişim içerisinde olduğu kişilerin duygu ve düşüncelerini hissederek karşısındaki bireye geri bildirim sağlaması şeklinde tanımlamıştır. Karakaş (2017) ise empatiyi diğer bireylerin duygularını, biliş ve bağlamda algılarını ve düşüncelerini o kişinin görüş açısıyla anlaması şeklinde tanımlamıştır.

Empati sürecinin gerçekleşebilmesi için birey öncelikle kendi duygu ve düşüncelerini tanımalı sonrasında ise kendi öz duygu ve düşüncelerini geri planda bırakıp iletişimde

olduğu kişi ya da kişilerin perspektifinden bakarak hissettiklerini ve hislerinin sebebini anlaması gerekmektedir (Yüksek, 2015). Empati kavramı bireyler tarafından sıklıkla sempati ve antipati kavramlarıyla karıştırılmaktadır (Tarhan, 2010). Empati ve sempati kavramları arasındaki temel fark empati sürecinde bireyin kendisini karşısındaki yerine koyma sürecini belli bir süre ile gerçekleştirip sonrasında kendi öz rolüne, kişiliğine dönmesidir. Bireyin kendi öz rolüne dönmediğı durumlar ise empati değil karşısındakine benzemek ya da sempati duymak şeklinde adlandırılır (Dökmen, 2008). Antipati ise karşımızdaki bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarının önemsenmeyip karşıt tavır sergilenmesi şeklinde tanımlanabilir (Tarhan, 2010).

Okul, bireylerin aileden ayrılarak sosyal hayatta yer aldığı ilk mekanlardan biridir ve çocuklar için gerçek dünyanın bir temsili olarak da düşünülmektedir (Mozakoğlu, 2015). Bu süreçte yaşanan iletişim deneyimleri, bireyin ilerleyen yaşlardaki yaşam stilini şekillendirir. Öğretmenler, bu gerçeğı göz önünde bulundurarak, duyguları, düşünceleri ve davranışları farklılık gösteren öğrencilerle etkili iletişim kurmalıdır (Cihan-Güngör, 2015). Bunun için öncelikle öğrencilerin bu özelliklerini fark etmeli, davranışlarının ardındaki nedenleri anlamaya çalışmalı ve öğrenciye uygun bir program tasarlanmalı ve olumlu yaklaşım sergilenmelidir (Ardıç ve Diken, 2015; MEB, 2021). Bu noktada öğretmenin, öğrencinin yüzünü ve hareketlerini gözlemlemesi, söylediklerini dikkatle dinlemesi; gördüklerini ve duyduklarını akıl süzgecinden geçirerek öğrencilerle doğru bir empati kurması gerekir (Oruç, 2015).

Empati sadece iki birey arasında gerçekleşmez; sınıf ortamında öğretmen ile tüm öğrencilerin iletişimlerinin kuvvetli olması gerekmektedir (Mozakoğlu, 2015). Bu etkileşim süreci içerisinde karşılıklı empati kurulması öğrencilerin hem akademik başarılarıyla birlikte sosyal becerilerini de olumlu etkilemesi beklenmektedir (Rogers ve Akkoyun, 2019). Davis (1990) öğretmenlerin öğrencilerinin öz farkındalığını ve dinleme becerilerini geliştirebileceğini; empatinin gerçekleşebilmesinin kolaylaştırılabileceğini belirtmekle birlikte empatinin doğrudan öğretilabilir bir beceri olmadığını ifade etmektedir. Bireyin toplum içerisinde başarılı bir karakter olarak var olabilmesi için farklılıklara saygı gösterme, grup içerisinde çalışabilme gibi niteliklere sahip olması gerekir. Eğitim ortamının güvenli ve destekleyici olması, bireyin bu yetkinlikleri kazanabilmesi için gereklidir (Pala, 2008).

Öğretmen ve öğrenciler arasında empati aracılığıyla sınıf ortamında öğretmenler öğrencilere karşı samimi, insancıl ve onları anlama konusunda istekli davranırken öğrencilerde

öğretmenin bu çabasını görerek öğretmen ile olan etkileşim güven temeli üzerine kurulmasını sağlar (Tanhan, Kasap, Hasan ve Ünsal, 2022). Öğretmenlerin empatilerinin eğitim sürecine etkileri hem öğrencilerin hem öğretmenin kendi yeterliliklerini ve özgüvenini artırır, öğretmen-öğrenci-veli üçgeninde güvenli ve etkili bir iletişim sağlama şeklinde sıralanabilir (Broomhead, 2013; Kesicioğlu ve Güven, 2014; Stojiljkovic, Djigic ve Zlatkovic, 2012). Bu sebeple öğretmenlere mesleki süreç içerisinde ve öncesindeki eğitim sürecinde empati düzeylerini arttıracak eğitim ve etkinliklere katılım sağlaması önerilmektedir (Levine, 2005; Murat, Özgan ve Arslantaş, 2005). Empati seviyesi yüksek bireylerin sosyal hayat içerisinde eğitim, sağlık, halkla ilişkiler gibi iletişim becerilerinin önemli olduğu mesleklerde başarılı olabileceği, empati seviyesi düşük olan bireylerin ise bu alanlarda başarı oranlarının daha düşük olduğu gözlemlenmektedir (Tarhan, 2010).

Empati birçok kaynakta duygusal empati ve bilişsel empati başlıkları altında değerlendirilmektedir (Oliveira-Silva ve Gonçalves, 2011). Bilişsel empati başkalarının yaşadıklarını, duygu ve düşüncelerini anlamak olarak tanımlanırken duygusal empati ise başkalarının duygularını hissedebilmek ve paylaşmak şeklinde tanımlanır (Niezink ve Rutsch, 2016; Yüksel, 2004). Bireyin karşısındaki bireylerin duygularını yaşamadan anlayabilme olarak da tanımlanabilen bilişsel empatinin gerçekleşebilmesi için gözlem ve düşünme gerekmektedir (Yılmaz Yüksel, 2003). Duygusal empati (duyuşsal empati) diğer insanların duygu ve düşüncelerini göz önünde bulundurarak onlara uygun tepkiler vermek anlamına gelmektedir (Gülle ve Beyleroğlu, 2017). Duyuşsal empatinin gerçekleşebilmesi için bireyin duyguları yaşama yeteneği ve duygusal tepkisinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir (Yüksel, 2015). Bu iki empati türü yapılan ilk çalışmalarda birbirinden ayrı süreç olarak değerlendirilse de son çalışmalar iki sürecin birbiriyle etkileşim halinde olduğunu göstermektedir (Zaki ve Ochsner, 2012).

Tarih boyunca bireylerin empati düzeylerini ölçmeye yönelik birçok ölçek ve çalışma yürütülmüştür (Baron-Cohen ve Wheelwright, 2004). Bu çalışmalar rol yapma ve senaryo tabanlı yürütüldüğü gibi Hogan (1969)'ın geliştirdiği Empati Ölçeği; Davis (1980)'in geliştirdiği Temel Empati Ölçeği; Dökmen (1988)'in geliştirdiği Empatik Eğilim Ölçeği; Jolliffe ve Farrington (2006)'ın geliştirdiği Temel Empati Ölçeği, Spreng, McKinnon, Mar ve Levine (2009)'ın geliştirdiği Toronto Empati Ölçeği gibi ölçekler geliştirilerek de yürütülmüştür. Her birinde farklı yöntem ve araçlar kullanılarak yürütülen ölçme sürecinde temel iki yaklaşım öne çıkmaktadır (Dökmen, 2008). Bunlar davranışsal gözlemler yoluyla yapılan ölçümler ve öz-bildirim temelli ölçeklerdir. Empatinin davranışsal gözlemler

yoluyla ölçüldüğü testler kişilerin kendisine sunulan görsel ya da video uyaranlarına verdiği tepkilerin ölçülmesi ve durumlar karşısında başka bireyler gibi davranarak tepki verilmesi yoluyla ölçülmesidir (Ünal, 2019). Öz bildirim temelli ölçümler genellikle bireylerin kendilerini değerlendirdikleri anket ve ölçeklerdir. Geliştirilen ölçekler empatinin farklı boyutlarını ele alarak farklı yaş gruplarında empati ölçüm sağlamakla birlikte temel amaç bireylerin öznel empati algılarını ölçmektir (Gökalp ve İnel, 2021). Empati ölçümünün en önemli sınırlılıklarından biri de bire bir aktırılamamasıdır. Araştırmacı yalnızca kendi gözlemlediği ya da katılımcının aktardığı kadar bilgi sahibidir (Çalışkan ve Kapucu, 2023).

2.2. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları, yükseköğretimde öğrenme motivasyonları ile ilgili yapılan çalışmalar yer almaktadır.

2.2.1. Öğrenme Motivasyonu ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları ile ilgili ulusal ve uluslararası yürütülmüş çalışmalar yer almaktadır. Öğretmen adaylarıyla ilgili araştırmaların sınırlı olması nedeniyle, konuya ilişkin daha geniş bir perspektif sağlamak amacıyla öğretmenlerle ve diğer bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmalara da yer verilmiştir.

2.2.1.1. Ulusal Araştırmalar

Gürşimşek (2002) öğretmen adaylarının öğrenmeye dair motivasyon inançları ile strateji kullanımını incelemeyi amaçladığı çalışmasını birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından oluşan 194 kişi ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının motivasyon düzeyi orta düzeyde bulunmuştur. Gerçekleştirilen analizler öğretmen adaylarının öğrenmeye dair motivasyon inançlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine ilişkin anlamlı bir farklılaşma olmadığını; ancak öğrenme stratejileri açısından farklılıklar

gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca PDR öğrencilerinin hem özyeterlilik algılarının hem de motivasyon puanlarının diğer bölüm öğrencilerine göre yüksek olduğu görülürken sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ise daha düşük düzeyde puanlar aldığı belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin üniversite eğitimleri sırasında psikoloji kökenli ders görme/görmeme durumu ile ilişkili olabileceği şeklinde açıklanmıştır.

Altıparmak (2015) araştırmasında beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik kontrol odağı ve başarı hedefleri düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 85 Beden Eğitimi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmanın bulguları incelendiğinde kadın öğrencilerin öğrenmeye yönelik yaklaşma ve kaçınma davranışları erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur; ancak performans hedefleri puan ortalamalarında cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonu boyutlarından öğrenmeye yaklaşma boyutunun içsel denetim odağı ile pozitif ilişkisi olduğu görülürken dışsal denetim odağı ile ise negatif bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Aydın, Gürbüzöğlü Yalmancı ve Yel (2014) araştırmalarında fen bilgisi öğretmenliği bölümü okuyan lisans öğrencilerinin başarı amaç yönelimlerinin bazı değişkenler ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğrenmeye ve performans-yaklaşmaya yönelik hedefler benimsediği; performanstan kaçınma eğilimi gösteren bireylerin ise oldukça az sayıda olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin sınıf düzeyine değişkeni ile anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymuştur. Ancak cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde, kadın adayların öğrenme ve performans-yaklaşma yönelimlerinin erkek adaylara kıyasla daha yüksek olduğu; erkek adayların ise performans-kaçınma yönelimine daha fazla eğilim gösterdiğini belirlemiştir. Ayrıca bölüme isteyerek yerleşen öğrencilerin öğrenme yönelimi gösterdiği, isteyerek yerleşmeyen öğrencilerin ise performans-kaçınma yönelimine daha yatkın olduğu saptanmıştır.

Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu (2014) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında akademik motivasyon düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma betimsel araştırma modeli kullanılarak eğitim fakültesi birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 806 kişilik bir grup ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyleri orta üst düzeyde bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda akademik motivasyon düzeyinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve bölüm değişkenleri açısından incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre erkeklerin

motivasyon düzeyi daha yüksek bulurken sınıf düzeyleri değişkenine göre ise birinci sınıfların öğrenme motivasyonu daha yüksek bulunmuştur.

Yusupu (2015), tarafından üniversite öğrencilerinin kariyer kararları ile mükemmeliyetçilik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma betimsel tarama modeli ile ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde üniversite eğitimi gören 417 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının orta düzeyin üst sınırında olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ve öğrenme motivasyonları incelendiğinde akademik başarı puanı yükseldikçe bireylerin keşfetme, bilgiyi kullanma becerileri arttırdığı için öğrenme motivasyonlarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin kariyerleri konusunda kararı verme ve kendilerine yönelik mükemmeliyetçilik algılarının da akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Araştırmanın diğer bir sonucu olarak da öğretmen adaylarının (eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler) bilgiyi kullanma motivasyon düzeylerinin mühendislik öğrencilerinden yüksek olduğu görülmüştür.

Dağlıoğlu ve diğerleri (2017) tarafından Ankara'daki devlet üniversitelerinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmada akademik motivasyonları ile matematik öğretimi özyeterlik becerileri arasındaki ilişkiyi incelenmeyi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile dördüncü sınıf okul öncesi adaylarından oluşan 116 kişilik bir grup ile yürütülmüştür. Gerçekleştirilen analizler sonucunda öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyonlarının yüksek olduğu görülürken motivasyonsuzluk düzeylerinin ise düşük olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen adaylarının matematik öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları ve akademik motivasyonları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenliği bölümünü isteyerek tercih eden adayların, dışsal motivasyonun tanınma boyutunda daha yüksek düzeyde puanlara sahip oldukları görülürken motivasyonsuzluklarının ise daha düşük olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının liseyi bitirdikleri okul türüne ilişkin motivasyonları incelendiğinde meslek lisesi mezunlarının içsel motivasyonun başarı boyutu puanlarının Anadolu öğretmen lisesi mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüş ve bu durum alana ilişkin eğitim almış olmalarıyla açıklanmıştır.

Gözler ve diğerleri (2017) araştırmalarını eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ve mesleki kaygı düzeylerini bazı değişkenler açısından incelenmek ve başarı yönelimi ile mesleki kaygı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla

gerçekleştirilmiştir. Araştırma Erciyes ve Cumhuriyet Üniversitelerinde öğrenim gören 321 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada analizler doğrultusunda öğretmen adaylarının en yüksek puan aldığı motivasyon boyutu öğrenme-yaklaşma boyutu iken en düşük puan aldıkları ise öğrenme kaçınma boyutudur. Bu durum öğretmen adaylarının öğrenmeyi tehdit ya da cezadan kaçınmak için gerçekleştirmediği gelişim fırsatı olarak gördüğü şeklinde açıklanabilir. Analiz sonuçları, kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha yüksek öğrenme-yaklaşma yönelimi gösterdiği görülmüştür. Sınıf düzeyi incelendiğindeyse 2. sınıf öğrencilerinin 1. sınıflara kıyasla daha yüksek öğrenme-yaklaşma eğilimi sergilediği; öğrenme-kaçınma alt boyutunda ise 3. sınıfların diğer sınıflara göre daha yüksek yönelim taşıdığı belirlenmiştir. Ayrıca performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma alt boyutlarında 2. sınıf öğrencilerinin daha yüksek eğilimde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alemdar (2018) çalışmasında öğretmen adaylarının iş umutları, öğrenme motivasyon düzeyleri ve kariyer hedefleri arasındaki ilişkiyi incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak 56'sı zihin engelliler öğretmenliği öğrencisi olan toplam 788 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma sürecinde elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının başarı odaklı motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş grubu ve aile gelir seviyesi değişkenlerine göre incelendiğinde anlamlı farklılık görülmezken öğrenim gördükleri lisans programlarına göre farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının başarılı odaklı motivasyonları İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinde en yüksek düzeyde görülürken fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerinde ise en düşük düzeyde görülmüştür.

Balcı (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışma kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve akademik motivasyonunu belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, betimsel araştırma modeli ile formasyon eğitimi almakta olan 194 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun olumlu akademik motivasyon ve mesleğe yönelik pozitif tutum gösterdikleri görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarına öğretmenliğe ilişkin tutumlarının ve motivasyonlarının cinsiyete, mezun olunan programa ve lise türüne farklılık gösterdiği görülmüştür. Erkek öğretmenlerin akademik motivasyonu kadın öğretmenlere göre, düz lise ve meslek lisesi mezunların ise mezun olunan diğer lise türlerine göre, İngilizce bölümü mezunlarının tarih ve beden eğitimi mezunlarına göre daha yüksek

motivasyon düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki incelendiğinde motivasyon ölçeğinin yansıtılmış dışsal motivasyon boyutu ile tutum ölçeğinin öğretmenliğe ilişkin tutumun sevgi boyutu arasında olumlu ve anlamlı bir bağlantı olduğu belirlenmiştir. İçsel motivasyonun bilmek boyutu ile tutumun uyum boyutu arasında da olumlu ve anlamlı bir bağlantı olduğu belirlenmiştir.

Çağlak-Keleş ve diğerleri (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik amaçları ile öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma korelasyonel araştırma modeli ile 151 sosyal bilgiler öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada edilen bulgular doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının orta düzeyin üstünde olduğu görülürken akademik hedef yönelimlerinin ise orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak yapılan analizler sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları ile akademik amaçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadınların motivasyonu erkeklerden yüksek olmakla birlikte anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Akademik motivasyon sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelendiğinde de değişkenler arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

2.2.1.2. Uluslararası Araştırmalar

Faye ve Sharpe (2008) tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada temel psikolojik ihtiyaçlar ile motivasyon ve psikososyal gelişim arasında ilişkiyi incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde veriler Kanada Üniversitesinde öğrenim gören 362 psikoloji öğrencisinin katılımıyla Akademik Motivasyon Ölçeği, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği ve Erikson'un Psikososyal Gelişim Evreleri Envanteri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde üniversite öğrencilerinin motivasyon puanlarının ortalama düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda akademik motivasyonu ile yeterlilik ve kimlik gelişimi arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonu ile bireyin psikososyal gelişimi arasında cinsiyet değişkeni açısından ilişki istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Brouse ve diğerleri (2010) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının bazı değişkenlere göre farklılıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 856 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte kadın üniversite öğrencilerinin içsel motivasyonları erkek öğrencilerden yüksek bulunurken; erkek öğrencilerin motivasyonsuzlukları kadın öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte birinci sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin hem içsel hem dışsal motivasyonları son sınıf öğrencilerinden yüksek düzeyde bulunmuştur.

Appova ve Arbaugh (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma aynı ilçede görev yapan 36 matematik öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında veriler öğretmenlerle yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla sağlanmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin çoğu öğrenme motivasyonlarının diğer öğretmenlerden yüksek olduğunu ve öğrenmelerini genellikle iş birliği içinde oldukları meslektaşları aracılığıyla gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca yeni bir eğitim programı ile karşılaştıklarında katılma ihtiyacı duyduklarını, katıldıklarında motive olduklarını belirtmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin öğrenme motivasyonları; öğrencileri ve öğrenmelerini olumlu yönde arttırmak, meslektaşları ile iş birliği içinde çalışmak, daha iyi bir öğretmen olmak, sorumluluklarını yerine getirmek ve öğrenmeyi alışkanlık haline getirmiş olmak şeklinde belirtilmiştir.

Dokuchyna (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada özel eğitim öğretmenliği bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Ukrayna’da bir üniversitede öğrenim gören 103 özel eğitim öğretmen adayının katılımı ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin motivasyon düzeyinin düşük olduğu; sebebinin ise alanın zorluğu olarak belirtildiği görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarını en çok etkileyen etmenler arasında yüksek vasıflı bir uzman olmak, diploma almak ve derin bilgi edinmek yer almıştır. Araştırmada elde edilecek bulgular doğrultusunda özel eğitim öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının öğretmen adaylarının mesleğe ve özel gereksinimli öğrencilere olan tutumunu da doğrudan etkilediği bu sebeple yükseköğretime giriş sürecinden itibaren öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonu yüksek bireylerden seçilmesi önerilmektedir.

Muwonge ve diğerkleri (2019) araştırmalarında öğretmen adaylarının motivasyonel inançları, bilişsel öğrenme stratejileri ve akademik performansları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Uganda’da öğrenim gören 1081 öğretmen adayı ile yürütölmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular dikkate alındığında görev değeri ve öz-yeterlik boyutlarında öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu görölmürken öğrenmeyi kontrol inancı boyutunda ise orta düzeyde olduğu görölmektedir. Bunun sebebi olarak öğrenciyi kontrol inancı boyutunda dışsal faktörlerin de bireyi etkilemesi gösterilebilmektedir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarıyla öğrenme stratejileri arasında pozitif yönlü ilişki görölmüştür. Ek olarak öğretmen adaylarının akademik performansının da hem öğrenme motivasyonlarıyla hem de bilişsel öğrenme stratejileriyle arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşabileceklerine inandıklarında daha fazla üstbilişsel strateji kullanmakta olduğu ve öğrenme sürecine daha derinlemesine katıldığı belirtilmiştir.

Bacan, Matins ve dos Santos (2020) araştırmalarında uzaktan eğitim öğrencilerinin yükseköğretime uyum süreçleri, öğrenme stratejilerini kullanmaları ve öğrenme motivasyonları incelenmiştir. Araştırma uzaktan eğitim yöntemiyle eğitim gören 324 üniversite öğrencisiyle yürütölmüştür. Araştırmada elde edilen bulgularda öğrencilerin öğrenme motivasyonu genel olarak orta düzey olduğu görölmürken kaçınma alt boyutunda ise düşük düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşları arttıkça öğrenme motivasyonlarının, çalışmaya uyumlarının, öğrenme süreçlerini yönetme becerilerinin, iç kaynakları yönetme becerilerinin, sosyal uyumlarının ve sosyal ilişki yönetme becerilerinin arttığı görölmektedir. Ayrıca öğrenme motivasyonu ölçeğinin performansa yaklaşma boyutunda erkeklerin lehine farklılık olduğu görölmüştür.

Lindqvist ve diğerkleri (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin özel eğitim alanında eğitim alma motivasyonlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma İsveç’te herhangi bir öğretmenlik alanında lisans eğitimi olup sonrasında özel eğitim alanında da eğitim alan 158 öğretmen ile yürütölmüştür. Araştırma nitel olarak sürdürölmüş ve analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda bireylerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin özel eğitim alanında tekrar eğitim alma/öğrenme motivasyonu olarak sırasıyla bilgiye ihtiyaç duymak, kariyer fırsatlarını iyileştirmek, farklı bir alanda çalışma isteğı duymak, okulları geliştirmek ve öğrencilere/öğretmenlere yardım etmek olduğu görölmüştür. Verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmenlerin özel eğitim alanına yönelmesini içsel kaynaklar kadar

dışsal kaynakların da etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bireysel gelişimleri haricinde meslekte etki yaratıp sistemi geliştirmek için öğrenmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Zhang, Admiraal ve Saab (2020) gerçekleştirdikleri araştırmalarında bazı değişkenlerin öğretmenlerin mesleki eğitime katılma motivasyonlarıyla ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Çin’de görev yapan 472 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde Araştırmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının genel öğrenme motivasyon düzeyinin yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte deneyimi olan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri mesleki deneyimi olmayan öğretmenlere göre daha düşük bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin önceki öğrenme deneyimleri, öz-yeterlik düzeyleri ve okul müdürlerinin liderlik tarzı gibi faktörlerin motivasyon üzerinde önemli etkileri olduğu vurgulanmıştır. Ancak, meslektaş desteği ve görev özerkliği gibi faktörlerin öğretmenlerin öğrenme motivasyona etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme anlayışları ile öğretmen motivasyonu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına ek olarak öğretmenlerin öğrenme motivasyonunu etkileyen değişkenlerin mesleki gelişim programlarının tasarımında dikkate alınması gerektiği önerilmiştir.

2.2.1.3. Öğrenme Motivasyonu ile İlgili Araştırmalara Dayalı Sonuçlar

Ulusal çalışmalara bakıldığında çoğunun öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirildiği ve genellikle öğretmen adaylarının öğrenme veya akademik motivasyonlarının mesleğe yönelik tutumları, özyeterlik gibi değişkenlerle birlikte incelendiği görülmektedir. İncelenen çalışmalarda, sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği gibi farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarından veri toplandığı görülmüştür. İncelenen ilgili araştırmaların örneklem büyüklüklerinin çoğunlukla orta büyüklükte ve büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının genelde orta-üstü ve yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Uluslararası çalışmalar ise ulusal çalışmalardan farklı olarak öğretmenlerle, öğretmen adaylarıyla ve üniversite öğrencileriyle yürütülen çalışmalardan oluşmaktadır. Ayrıca uluslararası gerçekleştirilen çalışmaların yalnızca nicel yöntemlerle değil nitel yöntemlerle de gerçekleştirildiği görülmüştür. Gerçekleştirilen nitel çalışmaların öğretmenlerle ve daha

küçük örneklemle yürütüldüğü görülürken üniversite öğrencileriyle ve öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmaların ise çoğunlukla büyük örneklemelerden oluştuğu görülmüştür. Ayrıca uluslararası çalışmalarda özel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonuna odaklanan çalışmalar bulunurken ulusal çalışmalarda bu alana yönelik araştırmalara rastlanmamıştır. Uluslararası çalışmalarda da öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının orta ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

2.2.2. Öğretme Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları ile ilgili ulusal ve uluslararası yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarıyla ilgili araştırmaların sınırlı olması nedeniyle, konuya ilişkin daha geniş bir perspektif sağlamak amacıyla öğretmenlerle yapılan araştırmalara da yer verilmiştir.

2.2.2.1. Ulusal Araştırmalar

Ayık ve Ataş (2014) çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama yöntemiyle eğitim fakültesinde öğrenim gören 294 kişi ile yürütülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu puanlarının orta düzeyde olduğu görülürken öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ise olumlu yönde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma bulgularının incelenmesi sonucunda öğretmen adaylarının içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyon düzeylerine kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları ile öğretmenlik mesleğine karşı geliştirdikleri tutumlar arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Buna göre mesleki tutumları olumlu yönde artan adayların öğretme motivasyonlarında da artış gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının başarılı bir meslek hayatına sahip olmaları için ise mesleğe yönelik tutumlarının olumlu ve öğretme motivasyonlarının yüksek olmasını sağlamak için gerekli durumlarda adaylara yönelik çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Gök ve Atalay-Kabasakal (2019) çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı geliştirdiği öz yeterlik, tutum ve motivasyonlarının belirlenmesine ek olarak değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesini de amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama yöntemiyle eğitim fakültesinde formasyon eğitimi almakta olan 543 kişiyle yürütülmüştür. Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının genel motivasyon puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının içsel motivasyon puanlarının dışsal motivasyon puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan analizlerin sonuna göre alanı isteyerek seçenlerin istemeyerek seçenlere ve mezun olunca öğretmenlik yapmak isteyenlerin istekli olmayanlara kıyasla öz yeterlik algısı, motivasyon ve tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca değişkenler arası en yüksek ilişki motivasyonun alt boyutlarından olan içsel motivasyon ile tutum arasında görülürken en zayıf ilişki ise öz yeterlik ve motivasyon arasında görülmüştür. Ayrıca araştırma öğretmen adaylarının mesleklerine karşı olumlu yöndeki tutumlarının, öz yeterlik inançlarını ve öğretme motivasyonlarını artırdığını ortaya koymuştur.

Dülker ve Terzi (2020) Balıkesir ilinde gerçekleştirdikleri araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin öğretme motivasyonu ve iş doyumunu arasında ilişki bulunup bulunmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak 222 özel eğitim öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının orta düzey seviyesinde olduğu görülürken iş doyumlarının ise yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının içsel motivasyonları dışsal motivasyonlarından yüksek bulunmuştur. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin öğretme motivasyonlarının iş doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları kadın öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş doyumunu açısından erkek öğretmenlerden daha yüksek puanlar aldığını; ayrıca meslekte daha az kıdeme sahip öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Bulundukları okuldaki çalışma süresinin ise motivasyon üzerinde etkisi görülmemiştir. Mezun olunan bölüm değişkenine göre öğretme motivasyonu incelendiğinde ise sınıf öğretmenliği mezunlarının özel eğitim öğretmenliği mezunlarına kıyasla yüksek motivasyona sahip olduğu görülmüştür.

Akhan ve Kaymak (2021) araştırmalarında öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu ve öz yeterlilikleri arasında ilişki olup olmadığı belirlenmesi amaçlamıştır. Karma yöntem modellerinden açıklayıcı desen kullanılarak gerçekleştirilen araştırma bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde

öğrenim gören 57 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının başlangıçta öğretim motivasyonları orta düzeyde iken öğretmenlik uygulamalarından sonra yüksek düzeye yükselmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması bitiminde uygulama öncesine kıyasla öğretim motivasyonlarının arttığı görülmektedir. Yapılan nicel analiz sonucunda öğretim motivasyonlarının öğretmenlik özyeterlilik inançlarıyla orta düzeyde ilişkili olduğu ve nitel verilerin de bu bulguları desteklediği görülmektedir. Ek olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasından sonra daha olumlu bir mesleki kimlik geliştirdi sonucuna ulaşılmıştır.

Başdal (2021)'in araştırmasının amacı, öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri, öğretmenlik yeterlik inançları ve öğretim motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak 127'si özel eğitim öğretmen adayı olmak üzere toplam 639 eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretim motivasyon ölçeğinin genel motivasyon ve içsel motivasyon düzeylerinin orta-yüksek düzeyde olduğu görülürken dışsal motivasyon düzeylerinin orta-alt düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarının cinsiyete ve mezun olunan lise türü dikkate alındığında anlamlı şekilde farklılaştığını; ancak öğrenim görülen bölüm ve akademik ortalama açısından anlamlı bir farkın gözlenmediğini göstermiştir. Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlikleri ile öğretim motivasyonları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen özyeterlilikleri ve öğretim motivasyonları arasında da pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Aydemir (2021) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada özgeciliği, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretim motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak üniversite 3. ve 4. sınıftaki öğretmen adaylarından oluşan 542 kişiyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda ulaşılan veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının motivasyonunun orta düzeyin üst sınırında olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretim motivasyonunda cinsiyet ve sınıf değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenirken öğrenim görülen branş değişkeni için anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Cinsiyet değişkeni için kadınların motivasyonun erkeklere göre daha fazla olduğu görülürken sınıf değişkeni için ise 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıflardan daha yüksek öğretim motivasyonuna sahip olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının özgeciliği düzeyleri ile hem öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları hem de öğretim motivasyonları arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde

anlamalı bir ilişki görülürken öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve ile öğretme motivasyonları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Gözel (2023) çalışmasında özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan üniversitelerde özel eğitim öğretmenliği bölümüne devam eden 161 özel eğitim öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden alınan puanlar ile ailesinde öğretmen olma, öğretmenlik mesleğinin ne derece önemli olduğu ve mesleki bilgi düzeyini yeterli bulma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır. Yaş, cinsiyet, aylık hane gelir durumu, mezuniyet sonrası kariyer planı, kendine güvenme ve öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme değişkenleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Özel eğitim öğretmen adaylarının Öğretme Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları puanlarla ise mezuniyet sonrası kariyer planı, öğretmenlik mesleğinin ne derece önemli olduğu ve öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme değişkenleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkarken diğer değişkenlerle arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Özel eğitim öğretmen adaylarının Özel Eğitim Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği puanları arasında ise pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Yıldızhan (2024) çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının kişisel ve mesleki yetkinlikleri, yaşam doyumları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak 241 Türkçe öğretmenliği 4. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının içsel, dışsal ve toplam motivasyonlarının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının içsel motive olma yönelimlerinin dışsal motive olma yönelimlerine kıyasla yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının motivasyon düzeyleri ile cinsiyet değişkeni incelendiğinde anlamlı fark bulunmazken akademik ortalaması değişkeninde not ortalaması üçün üstü olan adayların lehine, gelir grubu değişkeninde iyi-çok iyi gelir düzeyi olan adayların lehine, okuduğu bölümden memnun olma değişkeninde memnun olanların lehine ve bölümü isteyerek seçme değişkeni incelendiğinde isteyerek seçenlerin lehine farklılık olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının öğretme motivasyonları ile kişisel ve mesleki yetkinlik algıları arasında düşük düzeyde

pozitif bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca yaşam doyumu ile öğretme motivasyonları arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğu ortaya konmuştur.

2.2.2.2. Uluslararası Araştırmalar

Wang ve Liu (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Singapur'daki öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecindeki motivasyon düzeylerini, ilgilerini, algı düzeylerini ve eğitim süreciyle ilgili fikirlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Singapur'da öğretmenlik meslek öncesi eğitimi sürecinde olan 4242 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma bulguları sonucunda öğretmen adaylarının motivasyonunun orta düzeyde olduğu belirtilebilir. Araştırma sonucunda hizmet öncesi eğitim sürecindeki kadın öğretmenlerin özellikle dışsal motivasyonlarının erkek öğretmenlerin motivasyonlarından daha yüksek olduğu, erkeklerin ise motivasyonsuzluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Roness (2011) araştırmasında yeni mezun öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını ve kısa süreli öğretmen eğitimlerini geriye dönük olarak değerlendirmelerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Norveç'te öğretmenlik mesleğine hazırlık eğitimi almış 225 öğretmenlerle hazırlık eğitiminin öncesinde ve sonrasında olmak üzere boylamsal olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda yeni mezun öğretmenlerin öğretme motivasyonu yüksek bulunmuştur. Yapılan analizler sonucu öğretmen adaylarının içsel motivasyonları dışsal motivasyonlarından yüksek bulunmuştur. Fakat süreç içerisinde iş koşulları, mesleki belirsizlikler ve sistemsal sorunlar gibi dışsal faktörler sebebiyle öğretmenlerin içsel motivasyonlarında düşüş olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonraki süreçteki mesleki memnuniyet düzeyleriyle cinsiyet ve mezun oldukları yükseköğretim derecesine göre incelendiğinde anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir. Ayrıca araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin bir kısmı öğretmenlik eğitimlerde gerçekleştirdikleri uygulamaların düşünme becerilerine ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayarak motivasyonlarını arttırdığını belirtirken bazı öğretmenler ise bu eğitimler sayesinde mesleğin kişilik özelliklerine uygun olmadığını farkına vardıklarını belirtmiştir.

Hein ve diğerleri (2012) beden eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının farklı öğretim stilleriyle ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma beş farklı Avrupa ülkesinden 176 beden eğitim öğretmenin

katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin yüksek, dışsal motivasyon düzeylerinin ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yapılan analizlerin sonucuna göre İspanyol beden eğitim öğretmenlerinin içsel motivasyon düzeyleri diğer ülkelerdeki öğretmenlere göre daha yüksek bulunurken Litvanyalı beden eğitim öğretmenlerinin ise dışsal motivasyonları daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ek olarak öğretmenlerin etkilendiği motivasyon türü eğitim sürecinde benimsedikleri öğretim stillerini de etkilediği görülmüştür. İçsel motivasyon seviyesi yüksek öğretmenlerin öğretim stillerini seçerken daha çok öğrenci merkezli stilleri kullandığı; içsel motivasyonu düşük, dışsal motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin ise öğretmen merkezli öğretim stilleri kullandığı görülmüştür.

Kim (2015) araştırmalarında hizmet öncesi öğretmenlerin motivasyonunun ve öğretim yeterlilik duygularının mesleki öğretimin ilk yıllarındaki gerçeklik şoku üzerindeki beklentilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma ABD'de bulunan bir devlet üniversitesindeki 533 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genellikle yüksek içsel motivasyona sahip olduğu görülmüştür. Bu adaylar mesleki gerçeklik şokuna karşı daha dirençli ve hazırlıklı oldukları belirtirken dışsal motivasyonu yüksek olan adaylar ise mesleğe başladıklarında karşılaşılabilecekleri zorluklara hazırlıklı olmadıklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda yapılan analiz sonucunda içsel motivasyon ve gerçeklik şoku arasında negatif ilişki görülürken dışsal motivasyon ile ise pozitif ilişki olduğu görülmüştür. İçsel motivasyon ile öğretim yeterlilik duygusu değişkenleri arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunup; içsel motivasyon arttıkça öğretim yeterliliklerinin daha yüksek hissedildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Fernet ve diğerleri (2015) araştırmalarında öğretmenlerin iş motivasyonu ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kamu okullarında çalışan 806 Fransız ve Kanadalı öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları dikkate alındığında öğretmenlerin öğretim motivasyonunun genellikle yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin içsel motivasyonları dışsal motivasyonlarına göre daha yüksektir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin mesleki görevlerini içsel bir motivasyon ile yaptıklarında tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca motivasyonun öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arttırdığı ve meslek hayatında yaşadıkları stresi azalttığı söylenebilmektedir.

Simonsz ve diğerleri (2022) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının motivasyonlarını ve ideallerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Hollanda'da

tarikh ve İngilizce öğretmen adaylarından oluşan 498 kişilik bir grup ile yürütülmüştür. Araştırmanın öğretmen adaylarının motivasyonu kısmı incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal fayda değerlerinin kişisel fayda değerlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgular öğretmen adaylarının motivasyonlarıyla idealleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları ise yalnızca toplumsal eşitliği artırma motivasyon dalının sosyal gelişime odaklanan eğitim idealleriyle orta düzeyde ilişkisi olduğu görülmüştür.

Leech ve diğerleri (2023) araştırmalarında özel okul ve devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonları arasındaki farkı incelemiştir. Araştırma süreci 73 özel okulda çalışan öğretmen ve 234 devlet okulda çalışan öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel motivasyonunun orta-yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Araştırma bulgularına göre, kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyon düzeyleri özel okullarda görev yapan öğretmenlerle karşılaştırıldığında daha yüksek olsa da özel okullarda görev yapan öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin kamu sektöründe çalışan meslektaşlarıyla karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumun sebebi olarak özel okulda öğrenim gören öğrencilerin daha başarılı çocuklara öğretim yapmalarından ve kamu okulu öğrencilerin sosyal sorunları iyileştirme gibi ek amaçları olmasından kaynaklı olabileceği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda kamu okullarındaki öğretmenler, özel okullardaki öğretmenlerden içsel kariyer değeri, iş güvenliği, aile zamanı, sosyal eşitlik, çocuklarla çalışma ve sosyal etkiler değişkenlerinde pozitif yönde farklılık göstermektedirler. Özel okullardaki öğretmenler ise kamu okullarındaki öğretmenlerden öğretmenliğin zorluğu, öğretmenlik kararından memnuniyet ve sosyal caydırıcılık gibi değişkenlerde pozitif yönde farklılık göstermektedir.

2.2.2.3. Öğretme Motivasyonu ile İlgili Araştırmalara Dayalı Sonuçlar

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretme motivasyonuna yönelik ulusal ve uluslararası gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde hem öğretmenlere hem de öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların bulunduğu ancak bu çalışmanın evreninin ve örnekleminin öğretmen adaylarından oluşmasından kaynaklı öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmalara öncelik verilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen ulusal çalışmaların çoğunluğu farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş nicel ve karma çalışmalardan oluşmaktadır. Özel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirilmiş çalışma

ulusal çalışmalar arasında bulunurken uluslararası çalışmalarda ise bulunmamaktadır. Uluslararası alışmalar ise hem ğretmen adaylarıyla hem de özellikle yeni mezun öğretmenlerle gerçekleştirilen nicel çalışmaları içermektedir. İncelenen nicel çalışmaların ilişkisel araştırma yöntemi kullanılarak yürütüldüğü ve orta ile büyük ölçekli örneklemelerden oluştuğ görülmüştür. Ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin ve ğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının genellikle orta ve yüksek düzeyde olduğ görülmüştür. Bununla birlikte bazı çalışmalarda öğretmenlerin ve ğretmen adaylarının dışsal motivasyon boyutunun düşük olduğ ortaya konmuştur.

2.2.3. Empatik Eğilim ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile ilgili ulusal ve uluslararası yapılmış çalışmalar yer almaktadır. Öğretmen adaylarıyla ilgili araştırmaların sınırlı olması nedeniyle, konuya ilişkin daha geniş bir perspektif sağlamak amacıyla öğretmenlerle, akademisyenlerle ve farklı bölümlerden niversite öğrencileriyle yapılan araştırmalara da yer verilmiştir.

2.2.3.1. Ulusal Araştırmalar

Pala (2008) ğretmen adayları ile gerekleştirdiğ araştırmasında empati kurma düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma betimsel araştırma modeliyle 464 kişiden oluşan birinci ve dördüncü düzeyinde sınıf ğretmeni adayıyla yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen verilerde ğretmen adaylarının empati düzeyinin orta düzeyin biraz üzerinde olduğ görülmüştür. Araştırma sonucunda ğretmen adaylarının empatik eğilimleri öğrencinin gelir düzeyi ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre incelendiğinde pozitif yönde anlamlı farklılık gsterdiğ görülürken öğrenim görülen bölüm değişkenine göre incelendiğinde ise sosyal bilgiler ğretmeni adaylarının daha yüksek empatiye sahip olduğ görülmüştür. Cinsiyet değişkeni için ise empati düzeyinde farklılık tespit edilmemiştir.

Maden ve Durukan (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türkçe ğretmenliği adaylarının empatik eğilim düzeylerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma tarama modeli ile 138 Türkçe ğretmeni adayının katılımıyla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda

öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin ortalamasının üzerinde ($x=3,4$) olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin sınıf düzeyi değişkeni ile istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken cinsiyet ve not ortalaması değişkenleriyle anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Sınıf düzeyi değişkeninde ortaya çıkan bu farkın 2. ve 3. sınıfların lehine olduğu; 1. ve 4. sınıfların ise empatik eğilimlerinin 2. ve 3. sınıftakilere göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Karkaç (2013) gerçekleştirdiği araştırmasında özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerini öğrencilerinin engel türü, bölüm tercihi sebebi gibi değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak özel eğitim alanında çalışan 194'ü özel eğitim alanlarından mezun toplam 664 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda göre öğretmenleri empatik eğilim akademik ortalaması orta düzeyin üstü ($x=73$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi ile yaşı, medeni durumu, engelli tanıdığı olup olmama durumu, engelli yakının engel türü, engelli yakının yakınlık derecesi, mezuniyet düzeyi ve meslekteki çalışma süresi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yapılan analiz sonuçları kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla mesleği isteyerek seçenlerin ise istemeyerek seçenlere göre, mesleği seven öğretmenlerin sevmeyenlere göre ve sınıfındaki öğrenci sayısı 1-6 arasında olanların daha fazla olanlara kıyasla empati düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Onay ve diğerleri (2015) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri araştırmada empatik eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı bir tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği adaylarından oluşan 124 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırma sürecinde “KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği” ve adayların empatiyi nasıl tanımladıklarına dair bir sorudan oluşan bir anket kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının empati düzeyi yüksek bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin okudukları bölüm ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülürken cinsiyet, yaş ve yaşamını geçirdiği yer değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının empati düzeyi okudukları bölüm değişkenine göre incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni adaylarına göre yüksek düzeyde empati sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının empati seviyesi bireyin ailesinin maddi gelir düzeyi ile ilişkisi incelendiğinde

orta düzey gelire sahip aileye sahip adayların en yüksek empatiye sahip olduğu görülürken yüksek düzey gelire sahip aileye sahip adayların en düşük empatiye sahip olduğu görülmüştür. Ulaşılan nitel verilerin analizi sonucunda da öğretmen adaylarının empatik algılarının ve tanımlamalarının empatinin alanyazındaki tanımlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir.

Yaşar ve Erol (2015) gerçekleştirdikleri çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının empati düzeyleri ve düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak 209 okul öncesi öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada sonucunda elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının empatisi orta düzey olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda empatik eğilim düzeyinin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve yaşa göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının empati düzeyleri ile düşünme biçimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu ilişki basit doğrusal regresyon analizi yapılarak gerçekleştirilen incelemeler sonucunda, empatik eğilim düzeyinin düşünme stilleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Temizyürek (2019) tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi’de gerçekleştirilen çalışmada 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinden yararlanılarak eğitim fakültesinde öğrenim gören 466 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının empati düzeyinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların cinsiyete göre empatik eğilim düzeyleri incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin istatistiksel olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmüştür. PDR bölümü öğrencilerinin empatik eğilim puanlarının ise sosyal bilgiler öğretmenliği ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin empatik eğilim puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Günöne-Kurt (2019) araştırmasında sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle 140 kişiden oluşan 4. Sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayıyla yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler detaylı bir biçimde incelendiğinde öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyinin ve iletişim becerileri düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenliği programında

öğrenim gören adayların empatik eğilimleri ile iletişim becerilerinin; cinsiyet, mezun olunan lise türü, kardeş sayısı, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri gibi değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının empatik eğilim düzeyleri ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Tiryaki (2022) okul öncesi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında empatik eğilimleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkisiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle okul öncesi öğretmen adaylarından oluşan 239 kişiyle yürütülmüştür. Araştırma bulguları sonucunda okul öncesi öğretmeni adaylarının problem çözme puanı ortalamasının üzerinde ($X=64,98$) bulunurken empatik eğilim ölçeğinin aldıkları puan ise ortalamasının üzerinde ($X=67,95$) bulunmuştur. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Yalçın-Gürtürk (2022) çalışmasında psikolojik danışman adaylarının cesaretlendirme karakter gücü, psikolojik danışman öz-yetkinlik, psikolojik iyi oluş, empatik eğilim ve benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kişisel tarama modeli kullanılarak 339 psikolojik danışman adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırma verilerinde yapılan incelemeler sonucunda empatik eğilim ile cesaretlendirme karakter gücü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Aynı zamanda, empatik eğilim ile benlik saygısı arasında da benzer şekilde anlamlı bir pozitif ilişki saptanmış ve empatik eğilimin benlik saygısını etkileyen bir unsur olduğu görülmüştür. Empatik eğilim ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki göz önüne alındığında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve empatik eğilim arttıkça öğretmen adayının psikolojik iyi oluş düzeyinin de arttığı görülmüştür.

2.2.3.2. Uluslararası Araştırmalar

Broomhead (2013) gerçekleştirdiği araştırma iki aşamadan gerçekleşmiştir. İlk aşamada özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının öğretmenlerinin empati düzeyine ilişkin görüşleri araştırılmış sonrasında ise öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim olarak bir özel gereksinimli çocuğu olan ebeveyn çocuklarının hikayesini anlatarak öğretmen adaylarının

empati düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma kapsamında 22 ebeveyn gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ebeveynlerin çoğunluğunun öğretmenlerinin kendileriyle empati kuramadıklarının düşündükleri ortaya çıkmıştır. İkinci aşamada ise öğretmen adaylarına iki özel gereksinimli çocuğu olan ebeveyn çocuklarının hayat hikayelerini anlatmıştır. Bu eğitim/görüşme sonrası öğretmen adayları anlayış ve keşif düzeylerinin arttığını ve ilerleyen dönemlerde eğitim planlamalarında bunları dikkate alacaklarını bildirdi.

Tatalović Vorkapić ve Ružić (2013) tarafından okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen araştırmada empatinin ölçülmesini amaçlamıştır. Araştırma Hırvatistan’da öğrenim gören 100 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma bulguları sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının empati düzeylerinin tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin empatinin empatik ilgi, bakış açısı alma ve kişisel sıkıntı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı, fantezi düzeyi ile ise negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Goroshit ve Hen (2014) araştırmalarında öğretmenlerin öz yeterlilikleri ve empati düzeyleri arasında ilişti olup olmadığını incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak farklı kademelerde görev yapan 543 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma verileri incelendiğinde öğretmenlerin empati düzeyleri yüksek bulunmuştur. Empati değişkenlere göre incelendiğinde cinsiyet ve mezuniyet durumu (lisans/yüksek lisans) değişkenleriyle anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğretmenlik deneyimi değişkeni ve empati düzeyi değişkenlerin pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmış; öğretmenlerin deneyimi arttıkça empatilerinin arttığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin empati düzeyleri ile duygusal özyeterlilik düzeyleri ve özyeterlilik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif korelasyon bulunduğu görülmüştür. Bu doğrultuda yapılan regresyon analizi sonucunda Duygusal öz-yeterlilik hem empatiyi hem de öğretmen öz-yeterliliğini anlamlı ve güçlü biçimde yordayan bir değişken olduğu görülmüştür.

Gazo ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada hemşire adaylarının ve öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma Ürdün’de bir üniversitede öğrenim gören 324 hemşire aday ve 228 öğretmen aday ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda her iki grubunda empatik eğilim düzeyleri orta düzey olarak görülmüştür. Bununla birlikte hemşire adayları ve öğretmen adaylarının empatik eğilimleri, fantezi ve duygusal bağımlılık düzeylerinde anlamlı bir ilişki

görülmezken perspektif alma ve empatik ilgi boyutları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Perspektif alma boyutunda hemşire adaylarının öğretmenlerden daha yüksek puan aldığı görülürken empatik ilgi boyutunda öğretmen adaylarının daha yüksek puan aldığı görülmüştür.

Ma, Deng, Luo ve Ma (2021) araştırmalarında özel eğitim öğretmenlerinin empati yeteneklerinin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Çin’de özel eğitim okullarında görev yapan 156 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler öğretmenlerin empatisinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin empati yetenekleri ve tükenmişlik düzeylerinin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde hayal gücü ile kişisel başarı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmadığı fakat diğer tüm alt boyutlar arasında anlamlı ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Empati ölçeğinin bakış açısı alma ve empatik ilgi boyutları tükenmişlik düzeylerini azalttığı ve kişisel başarı hissini arttırdığı görülmüştür. Empati ölçeğinin kişisel sıkıntı boyutu ise tükenmişlik düzeyi ile pozitif yönde ilişkili olup, kişisel başarı hissini düşürdüğü görülmüştür.

Ross ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bir devlet üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarının kendi bildirdikleri empati düzeyleri ve öğrencilerinin öğretim elemanları için bildirdiği empati düzeyini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma karma yöntem modeliyle 168 üniversite öğrencisi ve 68 eğitim görevlisinin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretim elemanları kendi empati düzeylerini yüksek olarak bildirmiştir. Üniversite öğrencileri ise öğretim elemanlarının empatisini daha düşük olarak algıladığını bildirmiştir. Bu farklılık öğrencilerin akademik başarısı, sınıf düzeyi ve etnik köken gibi faktörlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda siyahi öğrenciler, beyaz ve Asyalı öğrencilere kıyasla öğretim elemanlarının empatisini daha düşük algılamıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde ise 1. ve 2. sınıf üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının empatisi 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle karşılaştırıldığında daha yüksek algıladığı görülmüştür. Öğrencilerin akademik başarısı ve algıladıkları öğretim elemanı empatisi incelendiğinde ise yüksek akademik ortalamaya sahip öğrencilerin düşük akademik başarılılara göre öğretim elemanlarının empatisini daha yüksek algıladığı görülmüştür.

Santos (2023) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında empati düzeylerinin olumlu sosyal davranış üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Filipinler’de üniversite eğitimi gören 366 öğrenci ile yürütülmüştür. Ulaşılan veriler sonucunda üniversite

öğrencilerinin empatilerinin düşük düzeyde ($X=2.09$) olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucu üniversite öğrencilerinin empati düzeyleri ile cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık görülmezken yaş ve sosyoekonomik durum değişkenleri için ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verilen araştırma bulgularına ek olarak daha yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerin daha sık olumlu sosyal davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Graziano, Mastrokukou, Monchietto, Marchisio ve Calandri (2024) araştırmalarında öğretmenlerin empati düzeyinin kapsayıcı eğitim öz yeterlilikleriyle ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma İtalya’da destek eğitim öğretmeni olarak görev yapan 739 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda ulaşılan veriler öğretmenlerin orta düzeyin biraz üzerinde empati düzeyi olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda empatik eğilimin yaş değişkenine göre pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin empati düzeyleri meslekteki deneyim sürelerine göre incelendiğinde ise deneyimi daha az olanların empati puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin empati ve kapsayıcı eğitimle ilgili öz yeterlilikleri arasında pozitif bir ilişki olduğu neticesine ulaşılmıştır. Diğer bir sonuca göre ise empati düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmezken duygusal öz yeterlilik puanlarında ise erkeklerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

2.2.2.3. Empatik Eğilim ile İlgili Araştırmalara Dayalı Sonuçlar

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının empatik eğilimlerine yönelik ulusal ve uluslararası gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde hem öğretmenlere hem de öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların bulunduğu görülmüştür. Ulusal çalışmaların Türkçe öğretmen adayları, sınıf öğretmeni adayları, okul öncesi öğretmeni adayları ve farklı branş öğretmen adaylarıyla yürütüldüğü görülmüştür. Uluslararası çalışmaların ise genellikle öğretmenlerle, özellikle özel eğitim, okul öncesi gibi branşlarla yürütüldüğü görülmüştür. Hem ulusal hem de uluslararası çalışmalar içerisinde özel eğitim öğretmenleriyle yürütülen çalışma bulunduğu saptanmıştır. Ulusal ve uluslararası çalışmaların çoğunlukla ilişkisel araştırma yöntemi ve tarama yöntemi kullanılarak yürütüldüğü görülmekle birlikte karma ve nitel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalar da bulunmaktadır. İncelenen nicel çalışmaların genellikle büyük örneklem gruplarından oluştuğu görülmüştür. Ulusal ve uluslararası

alışmalar detaylı incelendiğinde öğretmenlerin ve ğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin orta ve yüksek düzeyde olduğu görölmüştür. Alanyazında bulunan özel eğitim ğretmenlerinin ve ğretmen adaylarının empatik eğilimlerine yönelik çalışmalar incelendiğinde diğere branş öğretmenleriyle benzer sonuçlara olduğu ortaya konmuştur.

Alanyazında öğrenme motivasyonu, öğretme motivasyonu ve empatik eğilime yönelik farklı değişkenlerle incelendiği ulusal ve uluslararası çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bu üç değişkenin birlikte incelendiği ulusal ve uluslararası gerçekleştirilen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu yönde ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemsel çerçevesi kapsamında kullanılan model; evren ve örneklem özellikleri, veri toplama araçları ve süreci ile elde edilen verilerin analizine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları, öğretme motivasyonları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma yöntemi kullanılarak modellenmiştir. Özellikle deneysel çalışmaların yapılmasının zor olduğu alanlarda kullanılan ilişkisel araştırma yöntemi iki ve üzeri nicel değişken arasındaki ilişkinin derecesinin değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunmadan incelenmesine dayanan araştırma yöntemidir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu çalışmada da özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları, öğretme motivasyonları ve empatik eğilimleri olmak üzere ikiden fazla değişken arasındaki ilişkilerin derecesi incelenmesi amaçlandığı için ilişkisel araştırma yönteminden faydalanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul ve Sakarya illerinde bulunan üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesindeki özel eğitim öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise belirtilen evren içerisinde seçilmiş 343 özel eğitim öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemine 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde çalışmanın evreninde eğitim gören kişilerden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak karar verilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacıların kolaylıkla ulaşabileceği bir örneklemden zaman, para

ve insan gücü konusunda kısıtlı imkanlardan yararlanarak örneklem seçilmesi olarak tanımlanabilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2024). Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) (2024) tarafından yayınlanan verilere göre İstanbul ve Sakarya illerinde bulun devlet ve özel üniversitelerde Türkçe dilinde özel eğitim öğretmenliği bölümünde eğitim gören 2110 öğretmen adayı bulunmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğüne karar verirken Krejcie ve Morgan (1970) tarafından ortaya konan formül işletilmiştir. Buna göre belirtilen evren büyüklüğü için %95 güven seviyesi ve %5 kabul edilebilir hata dikkate alınarak yapılan örneklem büyüklüğü 326 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sürecinde toplanan veri sayısının önerilen örneklem sayısından fazla olduğu ve örneklemi için yeterli sayıya ulaşıldığı görülmüştür.

Araştırmanın örnekleminde yer alan 343 öğretmen adayının demografik ve mesleği tercih etme nedenlerine ilişkin değişkenler (okuduğu üniversite, sınıfı, cinsiyet, yaş, not ortalaması, varsa daha önce bitirilen bölüm ve bölümü tercih nedenleri) açısından dağılımları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1

Örneklemin Demografik Özellikleri

	Frekans (n)	Yüzde (%)
Yaş (Arit. Ort. $\pm$ Std. Sap. = 22,1 $\pm$ 3,4; Minimum: 18, Maksimum 43)		
Cinsiyet		
Kadın	220	64,1
Erkek	123	35,9
Üniversite		
Sakarya Üniversitesi	163	47,5
Marmara Üniversitesi	121	35,3
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	59	17,2
Sınıf Düzeyi		
1. sınıf	64	18,7
2. sınıf	106	30,9
3. sınıf	87	25,4
4. sınıf	86	25,1
Öğrenim Geçmişi		
İlk Üniversite	290	84,5
İkinci Üniversite	53	15,5

Tablo 1 incelendiğinde özel eğitim öğretmen adaylarının yaş ortalamasının 22,1 (Standart Sapma=3,4) olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yaş aralıklarının 18 ile 43 arasında olduğu görülmüştür. Cinsiyet açısından incelendiğinde öğretmen adaylarının %64,1'ini (220) kadınların, %35,9'unu (123) erkeklerin oluşturduğu görülmüştür. Buna göre araştırmaya kadın öğretmen adaylarının sayısı erkek öğretmen adaylarından oldukça fazladır. Öğretmen adaylarının %47,5'ünün (163) Sakarya Üniversitesi'nde, %35,3'ünün (121) Marmara Üniversite'nde ve %17,2'sinin (59) İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi'nde lisans eğitimlerine devam ettikleri görülmüştür. Sakarya Üniversitesi'nde eğitim gören öğretmen adayı sayısı diğer kurumlarda eğitim görenlerden daha fazla olup İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi'nde eğitim gören öğretmen adayı sayısı ise katılımcıların çok az kısmını kapsamaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %18,7'si (64) 1. sınıf düzeyinde, %30,9 (106) 2. sınıf düzeyinde, %25,4'ü (87) 3. sınıf düzeyinde ve %25,1'i (86) 4. sınıf düzeyinde eğitim gördüğü görülmüştür. 2. sınıf düzeyinde eğitim gören öğretmen adaylarının sayısı diğer sınıf düzeylerine oranla daha fazladır. 3. ve 4. sınıf düzeyinde eğitim gören öğretmen adayların ise birbirine yakındır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %84,5 (290) okudukları lisans programı ilk üniversite eğitimleriyle %15,5'inin (53) daha önce mezun oldukları farklı bir program mevcuttur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada katılımcıların yaş, sınıf düzeyi, akademik ortalama gibi demografik özelliklerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu”, bölüm tercih etme nedenlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı Tercih Etme Nedenleri Anketi”, öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarını belirlemek için Erduran-Tekin (2023) tarafından Türkçe uyarlanan “Yüksek Öğrenimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği”, öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarını belirlemek için Güzel-Candan ve Evin-Gencel (2015) tarafından Türk diline ve kültürüne uyarlanmış olan “Öğretme Motivasyon Ölçeği”, ve öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Dökmen (1988)'in çalışmaları sonucunda geliştirdiği “Empatik Eğilim Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışmada kullanılan kişisel bilgi formu katılımcıların öğrenim gördükleri üniversite, sınıf düzeyleri, yaşları, cinsiyetleri, akademik başarı ortalamaları ve temel bilgilerini belirlemeye yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış maddelerden oluşmaktadır.

3.3.2. Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programını Tercih Nedeni Anketi

Alanyazında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ilişkin ölçekler bulunmakla birlikte, özel eğitim branşı dikkate alındığında bu nedenlere farklı maddelerin de eklenmesinin gerekli olduğu görülmüştür. Bu sebeple araştırmacı tarafından özel eğitim öğretmen adaylarının bölümü tercih etme nedenlerini belirlemek amacıyla söz konusu anket hazırlanmıştır. Maddeler öğretmen adayının mesleği tercih etmesinde ailesinde engelli birey olup olmaması, kişinin kendisinin geçmişte veya günümüzde süregelen bir yetersizliğe ya da engele sahip olması ve günlük çalışma saatlerinin uygun olması gibi öğretmen adayının mesleği/bölümü tercih nedenini etkileyebilecek 14 maddeden oluşmaktadır. Maddeye verilebilecek yanıtlar üçlü olarak yapılandırılmış olup seçenekler “katılımcıya tercihim etkiledi”, “kararsızım” ve “tercihim etkilemedi” şeklinde ifade edilmiştir. Büyüköztürk ve diğerleri (2024) anket geliştirilme sürecinde dört aşama olduğunu ve bu aşamaların sırasıyla araştırmanın problemi tanımlama, araştırmanın amacına uygun madde yazma, alanda uzman olan araştırmacılardan uzman görüşü alma ve asıl çalışmanın öncesinde ön uygulama yapma olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da Büyüköztürk ve diğerleri (2024)’nin çalışmasında yer alan maddeler sırasıyla izlenerek öncelikle problemi tanımlama aşaması kapsamında çalışmanın amacını ve anketin ölçmek istediği değişkenlere karar verilmiştir. Problemi tanımlama aşamasının ardından madde yazmak için öncelikle alanyazındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleriyle ilgili olan diğer çalışmalar da incelenmiş ve özel eğitim öğretmen adaylarının bölümü tercih etme nedenlerini etkileyebilecek sekiz madde belirlenerek taslak bir form oluşturulmuştur. Ardından bu sekiz madde için uzmanlık alanı özel eğitim öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık olan birer akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında, ankete yeni maddeler eklenerek ve bazı maddeler detaylandırılarak anket 14 maddelik halini almıştır. Son olarak olan özel eğitim öğretmenlerinden ve Türk dili ve edebiyatı

öğretmeninden oluşan toplam üç kişi ile yapılan pilot uygulama sırasında kişisel bilgi formunda ve tercih nedeni anketinde yer alan bazı maddelerin anlaşılabilirliğinin düşük olduğu fark edilerek anket kapsamından çıkarılmıştır.

3.3.3. Yüksek Öğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (YÖMÖ-Ü)

Yüksek Öğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği ilk olarak Zeroni ve Santos (2010) tarafından lise öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarını ölçek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin üniversite öğrencileri için uyarlanması Santos ve Mognon (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması ise Erduran-Tekin (2023) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yüksek Öğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin öğrenme hedefleri, performansa yönelik hedefler ve performanstan kaçınma hedefleri olmak şeklinde isimlendirilmiş üç boyut ve 23 maddeden oluşmaktadır. Öğrenciyi öğrenmeye hangi davranışın motive ettiğini belirlemeyi amaçlayan bu ölçekte değerlendirme her bir alt boyut için kendi içinde yapılabilmektedir. Ölçek 3'lü Likert tipinde hazırlanmış olup 1 "katılmıyorum", 2 "bilmiyorum" ve 3 "katılıyorum" biçiminde puanlaması yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 23-69 aralığındadır. Ölçeğin Portekizce ve Türkçe formlarının dilsel eş değeri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ve güvenirlik hesaplamasının iki farklı çalışma grubuyla yapılarak 0,79 ve 0,87 arasında olduğu bulunmaktadır.

Bu araştırma kapsamında ayrıca YÖMÖ-Ü'den elde edilen puanların güvenirliği iç tutarlılığa dayalı olarak Cronbach alfa ve McDonald omega katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Buna göre Cronbach alfa ve McDonald omega katsayısı öğrenme hedefleri alt boyutu için 0,87 ve 0,88; performansa yönelik hedefler alt boyutu için 0,81 ve 0,82; performanstan kaçınma hedefleri alt boyutu için 0,86 ve 0,87; ölçeğin tamamı için ise 0,82 ve 0,84 olarak hesap edilmiştir. Ölçme araçlarında iç tutarlılık anlamında hesap edilen güvenirlik katsayısının 0,70 ve üzerinde olduğu durumlarda elde edilen puanların güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2024). Bu kapsamda hesap edilen bu katsayıların belirlenen kritik değerden yüksek olduğu ve buna dayanarak söz konusu ölçek kullanılarak elde edilen puanların Güvenilir sonuçlar verdiği ifade edilebilir.

3.3.4. Öğretme Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ)

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim motivasyonunu ölçmeyi hedefleyen Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda geliştirilmiş olan Öğretim Motivasyonu Ölçeği'nin Türk diline ve kültürüne uyarlanmasını Güzel-Candan ve Evin-Gencel (2015) gerçekleştirmiştir. Geliştirilen ölçeğin içsel ve dışsal motivasyon olarak adlandırılan 2 boyutu ve 12 maddesi bulunmaktadır. 6'lı Likert tipte hazırlanan bu ölçek 1 "kesinlikle katılmıyorum", 2 "katılmıyorum", 3 "biraz katılmıyorum", 4 "biraz katılıyorum", 5 "katılıyorum" ve 6 "kesinlikle katılıyorum" olmak üzere puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek puan 12- 72 aralığındadır. Türkçe uyarlanmış ölçeğin dil geçerliliğini hesaplamak amacıyla ön test-son test uygulaması yapılmış, yapılan uygulama ve hesaplamalar sonucu ölçeğin dil olarak geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarının güvenirlik katsayılarını hesaplamak için Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucu İngilizce formun ölçek toplamının değeri güvenirliği 0,90 iken Türkçe formun ise 0,92 olarak hesaplanmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarını ölçmek amacıyla kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Bu araştırma kapsamında ayrıca ÖMÖ'den elde edilen puanların güvenirliği iç tutarlılığa dayalı olarak Cronbach alfa ve McDonald omega katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Buna göre Cronbach alfa ve McDonald omega katsayısı içsel motivasyon boyutu için 0,82 ve 0,82; dışsal motivasyon boyutu için 0,73 ve 0,74; ölçeğin tamamı için ise 0,86 ve 0,87 olarak hesap edilmiştir. Ölçme araçlarında iç tutarlılık anlamında hesap edilen güvenirlik katsayısının 0,70 ve üzerinde olduğu durumlarda elde edilen puanlar ölçeğin güvenirliğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2024). Bu kapsamda hesap edilen bu katsayıların belirlenen kritik değerden yüksek olduğu ve buna dayanarak söz konusu ölçekten elde edilen puanların güvenilir sonuçlar verdiği ifade edilebilir.

3.3.5. Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)

Dökmen (1988)'in çalışmaları sonucunda geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği bireylerin gündelik yaşamda empati kurma potansiyellerini ölçmeyi amaçlamaktadır. EEÖ sekiz tanesi ters maddeden oluşan toplam yirmi maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipte hazırlanan bu

ölçek 1 “tamamen aykırı”, 2 “oldukça aykırı”, 3 “kararsızlık”, 4 “oldukça uygun” ve 5 “tamamen uygun” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 20-100 aralığında hesaplanmaktadır. Dökmen (1988) ölçeğin güvenirliğini ölçek için ölçeği aynı gruba 3 hafta arayla iki kez uygulanmıştır uygulayarak ölçeğin güvenirliğini 0,82 olarak hesaplamıştır.

Bu araştırma kapsamında ayrıca EEÖ’den elde edilen puanların güvenirliği iç tutarlılığa dayalı olarak Cronbach alfa ve McDonal omega katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Buna göre Cronbach alfa ve McDonald omega katsayısı ölçeğin tamamı için ise 0,74 ve 0,75 olarak hesap edilmiştir. Ölçme araçlarında iç tutarlılık anlamında hesap edilen güvenirlik katsayısının 0,70 ve üzerinde olması söz konusu ölçekten elde edilen puanların güvenir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2024). Bu kapsamda hesap edilen katsayıların belirlenen kritik değerden yüksek olduğu görülmekte ve bu sonuçlara dayanarak söz konusu ölçekten elde edilen puanların güvenilir olduğu ifade edilebilir.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Veri toplama süreci öncesinde araştırmanın etik uygunluğuna ilişkin izinler Sakarya Üniversitesi’ne bağlı Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulundan 30.05.2024 tarih, E--050.99-0 sayı numaralı karar ile alınmıştır (Ek-1).

Veriler, evren ve örneklem kısmında detaylandırıldığı üzere, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul ve Sakarya illerinde bulunan üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesindeki özel eğitim öğretmenliği bölümünde aktif olarak lisans eğitimi gören öğretmen adaylarından uygun örnekleme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerin geliştiricilerinden gerekli izinler (Ek-2) alındıktan sonra ilgili veriler Haziran 2024-Eylül 2024 tarihleri arasında Sakarya Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Özel Eğitim bölümlerinde öğrenci olan öğretmen adaylarından Yüksek Öğrenimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (YÖMÖ-Ü), Öğretme Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ) ve Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Bu doğrultuda uygulamadan önce öğretmen adaylarına araştırmanın amacı ve taşıdığı önem hakkında bilgilendirme yapılmış, ardından çalışmaya kendi iradeleriyle katılmayı kabul eden öğretmen adaylarından veri toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın problemlerine ilişkin veri analizi veri analizi süreci araştırmanın temel probleminin araştırılması için öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları, öğrenme motivasyonları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin düzeyinin belirlenmesi hedeflenerek Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemleri kapsamında özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları, öğretme motivasyonları ve empatik eğilim düzeyleri betimsel istatistikler kullanılarak hesaplanmıştır. Sonrasında araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlerinin birinci ve ikinci alt başlıklarında (4.2.1., 4.3.1., 4.4.1., 4.2.2., 4.3.2. ve 4.4.2.) öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları, öğrenme motivasyonları ve empatik eğilimler düzeyi değişkenleri ile cinsiyet, sınıf, yaş ve akademik ortalama değişkenlerine göre istatistiksel olarak fark olup olmadığını hesaplamak amacıyla ortalamalar arası farkın testleri ve ilişki testleri kullanılarak karşılaştırılmıştır. Son olarak araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü problemlerinin üçüncü alt başlıklarında (4.2.3., 4.3.3. ve 4.4.3.) öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları, öğrenme motivasyonları ve empatik eğilimler düzeyi değişkenlerinin bölümü tercih etme nedenlerine göre istatistiksel olarak fark olup olmadığını hesaplamak amacıyla ortalamalar arası farkın testleri kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın temel problemi ve alt problemlerinde kullanılan ilişki testleri ile ortalamalar arası fark testlerinin parametrik olup olmama durumunun belirlenmesi için, veri grubunun sahip olması gereken bazı özelliklerin ve varsayımların incelenmesi gerekmektedir (Ersöz ve Ersöz, 2019). Araştırmanın ana problemi ile ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlerinin ikinci kategorilerinde kullanılmış olan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi için incelenmesi gereken özellikler; değişkenlerin en az eşit aralıklı ölçekte ve sürekli olması, değişkenlerin normal dağılıma uygun bir eğilim göstermesi ve aykırı değerlere (uç değer) sahip olmaması gerekmektedir (Güçlü, 2020). Araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlerinin birinci ve üçüncü kategorilerinde kullanılan Tek Yönlü ANOVO Testi için bağımlı değişkenin en az eşit aralıklı ölçekte ve sürekli olması ve normal dağılım göstermesi, karşılaştırılan grupların birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkene ait tüm ölçümlerin normal dağılıma uygun bir eğilim göstermesi ve grupların varyanslarının homojen olması gerekmektedir (Kuzu, 2022). Bağımsız gruplar T-testinin gerçekleştirilebilmesi için ise bağımlı değişkene ilişkin gerçekleştirilen ölçümlerin en az eşit aralıklı ölçekte olması, bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin her iki grup için de normal

dağılıma uygun bir eğilim göstermesi, karşılaştırılan grupların bağımsız yapıda olması ve varyans düzeylerinin birbirine eşit olması gerekmektedir (Kuzu, 2022).

Grupların normallik dağılımlarının incelenmesi için grafiksel yöntemle, betimsel istatistiklerle ve hipotez testleriyle değerlendirmeler yapılmalıdır (Çakıcı Eser, 2022). Bu çalışmada bu yöntemler öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları, öğretme motivasyonları ve empatik eğilimleri genel ve alt boyut puanlarıyla birlikte cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, akademik ortalama ve 14 adet tercih nedeni kategorilerinin normallik hesaplamaları için kullanılmıştır. Betimsel analizlerde, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile bu değerlerin standart hatalarına oranları kullanılarak verilerin dağılım özellikleri değerlendirilmiş; ek olarak hipotez testlerden Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır. Bunlara ait sonuçlar ek-3'te verilmiştir.

Betimsel istatistik yöntemleri için çarpıklık ve basıklık katsayılarının $\pm 1,5$ sınırları aralığında (Tabachine ve Fidell, 2013), ± 2 aralığında (Field, 2009; George ve Mallery, 2010) ya da ± 1 (Bulmer, 1979) aralığında olmasının normallik varsayımını sağladığına dair farklı görüşler bulunmaktadır. Kim (2013) normalliğin değerlendirilmesi için örneklem büyüklüğüne göre iki farklı strateji izlenmesi gerektiğini belirtmiş olup 300'den küçük örneklem için z değerinin kullanılmasını önermiştir. Buna göre çok küçük örneklem (50'den küçük) için $|z| > 1.96$, orta büyüklükteki örneklem (50-175) için $|z| > 2.58$, orta-geniş örneklem (175-300) için $|z| > 3.29$ kriterleri kullanılmaktadır. Normalliğin hipotez testleri ile incelenirken örneklem büyüklüğünün 50'den az olduğu durumlarda Shapiro-Wilk Testi kullanılırken, %50'den büyük olduğu durumlarda ise Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılır (Razali ve Wah, 2011; Shapiro ve Wilk, 1965). Yapılan normallik testleri sonucunda elde edilen anlamlılık düzeyinin 0,05'in üzerinde olması ($p > 0,05$) durumunda, test anlamlı olmayan sonuç vermiştir. Diğer bir ifadeyle, normallik varsayımının sağlandığı kabul edilir (Field, 2009). Veri gruplarının normallik varsayımlarını karşılamaması durumunda ise aynı testlerin parametrik olmayan versiyonları (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı için Spearman Rho, Tek Yönlü Anova için Kruskal Wallis ve Bağımsız Gruplar T-testi için Mann Whitney-U) kullanılmalıdır (Ersöz ve Ersöz, 2019).

Alanyazında verilen bilgiler doğrultusunda temel araştırma probleminde Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılırken normallik varsayımları karşılanmadığı için ikinci, üçüncü ve dördüncü problemin yaş ve akademik ortalama kategorilerinde Spearman Rho katsayısı kullanılmıştır. Bu katsayıların etki büyüklüğü hesaplanırken Cohen (1988) tarafından belirtilen Cohen d kesme puanları dikkate alındığında 0,2-0,5 aralığı düşük, 0,5-

0,8 aralığı orta ve 0,8 ve üzeri yüksek şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü problemlerinin cinsiyet kategorisinde normallik varsayımlarını karşılayan değişkenler için bağımsız gruplar t-testi hesaplamaları yapılırken; karşılanmayan durumlar için ise Mann Whitney-U hesaplamaları kullanılmıştır. Bu katsayıların etki büyüklüğü hesaplanırken yukarıda verilen Cohen d kesme puanlarıyla birlikte Çift Serili Korelasyon kullanılmıştır. Çift Serili Korelasyon kesme puanları 0,1-0,3 aralığında düşük, 0,3-0,5 aralığında orta ve 0,5 ve üzeri değerlerde yüksek şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü problemlerinin sınıf ve tercih nedeni kategorileri için de normallik varsayımlarını karşılayan değişkenler için ANOVA kullanılırken; karşılanmayanlar için ise Kruskal Wallis hesaplamaları kullanılmıştır. Bu katsayıların etki büyüklüğü hesaplanırken Eta kare katsayısı (η^2) ve Omega kare katsayısı (ω^2) kullanılmıştır. Eta kare katsayısı (η^2) ve Omega kare katsayısı (ω^2) için belirtilen kesme puanları düşük (0,01-0,06), orta (0,06-0,14) ve yüksek (0,14+) şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen analizler için JASP (Versiyon 0.19, 2024) programı ve sosyal bilimlerde kullanılan bir istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi 0,05 düzeyinde sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın ana problemi ve alt problemleri kapsamında elde edilen bulgular, belirlenen sıra çerçevesinde tablolara desteklenerek sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci probleminde özel eğitim öğretmen adaylarının öğretim motivasyonları, öğrenme motivasyonları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişki ne düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonu puanları, öğretim motivasyonu puanları ve empatik eğilim puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış, elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Öğretim Motivasyonları, Öğrenme Motivasyonları ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi

	Öğrenme Hedefleri	Perf. Yakınlaşma Hdf.	Perfm. Kaçınma Hdf.	İçsel Mot.	Dışsal Mot.	Öğretim Mot.
Perfm.Yakınlaşma Hdf.	0,136*	—				
Perfm. Kaçınma Hdf.	-0,273**	0,151**	—			
İçsel Motivasyon	0,279**	0,195**	0,050	—		
Dışsal Motivasyon	0,136*	0,132*	0,072	0,641**	—	
Öğretim Motivasyonu	0,241**	0,190**	0,071	0,940**	0,856**	—
Toplam						
Empatik Eğilim Düzeyi	0,276**	0,038	-0,210**	0,318**	0,163*	0,285**

*p <0,05, ** p <0,01

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonu ölçeğinin öğrenme hedefleri ile öğretim motivasyonu ölçeğinin boyutlarından içsel motivasyon boyutu (r=0,279; p<0,05), dışsal motivasyon boyutu (r=0,136; p<0,05), toplam motivasyon puanı

($r=0,241$; $p<0,05$) ve empatik eğilim düzeyi ($r=0,276$; $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonu ölçeğinin performansa yaklaşma hedefleri boyutu ile öğretme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon boyutu ($r=0,195$; $p<0,05$), dışsal motivasyon boyutu ($r=0,132$; $p<0,05$) ve toplam motivasyon puanı ($r=0,190$; $p<0,05$) arasında pozitif yönlü, küçük ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunurken öğrenme motivasyonu ölçeğinin öğrenme hedefleri ile empatik eğilim düzeyi ($r=0,038$; $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan, düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonu ölçeğinin performanstan kaçınma hedefleri boyutu ile öğretme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon boyutu ($r=0,050$; $p>0,05$), dışsal motivasyon boyutu ($r=0,072$; $p>0,05$) ve toplam motivasyon puanı ($r=0,071$; $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki bulunurken öğrenme motivasyonu ölçeğinin performanstan kaçınma hedefleri boyutu ile empatik eğilim düzeyleri ($r=-0,219$; $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı, düşük düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon boyutu ile empatik eğilim düzeyleri ($r=0,318$; $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu ölçeğinin dışsal motivasyon boyutu ile empatik eğilim düzeyleri ($r=0,163$; $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri ile öğretme motivasyonu toplam puanları ($r=0,285$; $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt araştırma problemi doğrultusunda özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonu alt boyutlarına ait puanların betimsel istatistikleri (ortalama, standart sapma, ortanca, en yüksek ve en düşük değerler) hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Motivasyonlarına Ait Betimsel İstatistikler

	Arit. Ort.	Std. Sap.	Medyan	Min.	Maks
Öğrenme Hedefleri	19,47	4,42	21,00	8,00	24,00
Performansa Yakınlaşma Hdf.	15,61	4,39	16,00	8,00	24,00
Performanstan kaçınma Hdf.	11,25	4,07	10,00	7,00	21,00

Tablo 3 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin öğrenme motivasyonu ölçeğinin öğrenme hedefleri alt boyut puanları 8 ile 24 arasında değişirken ortalaması ise 19,47 (S.S.= 4,42)'dir. YÖMÖ-Ü, 3'lü Likert yapıda olduğundan ortalama puanlar boyutta bulunan madde sayısına bölünerek ölçeklendirilmiş ortalama boyut puanı hesap edilmiştir. Buna göre öğrenme hedefleri alt boyutu için ölçeklendirilmiş boyut puanı 2,43 olup bu değer ortalama düzeyindedir ve Likert dereceleme olarak "Bilmiyorum" seviyesindedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin öğrenme motivasyonu ölçeğinin performansa yaklaşma alt boyut puanları 8 ile 24 arasında değişirken ortalaması 15,61 (S.S. = 4,39)'dir. Bu boyut için ölçeklendirilmiş ortalama boyut puanı hesap edilmiştir. Buna göre performansa yaklaşma hedefleri alt boyutu için ölçeklendirilmiş boyut puanı 1,95 olup bu değer ortalama düzeyindedir ve Likert dereceleme olarak "Bilmiyorum" seviyesindedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin öğrenme motivasyonu ölçeğinin performanstan kaçınma hedefleri alt boyut puanları 7 ile 21 arasında değişirken ortalaması 11,25 (S.S. = 4,07)'tir. Bu boyut için ölçeklendirilmiş ortalama boyut puanı hesap edilmiştir. Buna göre performansa kaçınma hedefleri alt boyutu için ölçeklendirilmiş boyut puanı 1,61 olup bu değer ortalamanın altındadır ve Likert dereceleme olarak "Katılmıyorum" seviyesindedir.

4.2.1. İkinci alt araştırma probleminin cinsiyet ve sınıf kategorilerine ilişkin bulgular

İkinci alt araştırma problemi doğrultusunda özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyon düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak fark gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için cinsiyet kategorisine göre öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonu alt boyut puanları bağımsız gruplar t-testi ve Mann Whitney U kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına ilişkin detaylı bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

		n	Art. Ort.	Std. Sap.	t	p	Cohen d
Performansa	Kadın	220	15,89	4,27	1,590	0,113	0,18
Yakınlaşma Hdf.	Erkek	123	15,11	4,58			
		n	Medyan	Çey. Aç.	U	p	Çift. Ser.
Öğrenme	Kadın	220	22,00	5,00	16,816	<0,05	0,243
Hedefleri	Erkek	123	20,00	7,00			
Performanstan	Kadın	220	10,00	6,00	14,270	0,397	0,055
kaçınma Hdf.	Erkek	123	10,00	5,00			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları ölçeğinin öğrenme hedefleri alt boyutu cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterirken ($U=16,816$; $p<0,05$), performansa yaklaşma hedefleri alt boyutu ($t=1,590$; $p>0,05$) ve performanstan kaçınma hedefleri alt boyutu ($U=14,270$; $p>0,05$) cinsiyete göre istatistiksel farklılık göstermemektedir. Öğrenme hedefleri alt faktöründeki cinsiyete göre farklılaşma düşük düzeyde olup (Çift Seri=0,243) farklılaşmanın kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür.

Sınıf düzeyi kategorisine göre öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonu alt boyut puanları ise ANOVA ve Kruskal Wallis testleri kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına ilişkin detaylı sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Motivasyonlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

		n	Art. Ort.	Std. Sap.	F	p	ω^2	Fark
Performansa	1. sınıf	64	16,58	4,01	4,448	<,05	0,029	4 <1,3
Yakınlaşma	2. sınıf	106	15,54	4,27				
Hdf,	3. sınıf	87	16,29	4,34				
	4. sınıf	86	14,29	4,62				
		n	Medyan	Çey. Aç.	χ^2	p	η^2	Fark
Öğrenme	1. sınıf	64	20,00	7,00	6,172	0,104	0,021	-
Hedefleri	2. sınıf	106	21,00	6,75				
	3. sınıf	87	22,00	3,50				
	4. sınıf	86	21,00	5,00				
Performanstan	1. sınıf	64	11,00	6,00	2,063	0,559	0,003	-
kaçınma Hdf.	2. sınıf	106	10,00	7,00				
	3. sınıf	87	10,00	5,50				
	4. sınıf	86	9,00	6,00				

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların öğrenme motivasyonu ölçeğinin performansa yaklaşma hedefleri alt boyutundan puanları öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken ($F=4,448$; $p<0,05$), öğrenme hedefleri alt boyutu ($\chi^2=6,172$; $p>0,05$) ve performanstan kaçınma hedefleri alt boyutu ($\chi^2=2,063$; $p>0,05$) öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Performansa yaklaşma hedefleri alt faktöründeki sınıf düzeyine göre farklılaşma düşük düzeyde ($\omega^2=0,029$) olup farklılaşmanın 4. sınıf ile 1. ve 3. sınıf arasında 4. sınıflar aleyhine (1. ve 3. sınıflar lehine) olduğu görülmüştür.

4.2.2. İkinci alt araştırma probleminin yaş ve akademik ortalama kategorilerine ilişkin bulgular

İkinci alt araştırma problemi doğrultusunda özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyon düzeyleri ile yaş ve akademik ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yaş ve akademik ortalama kategorisine göre öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonu alt boyut puanları Spearman Rho kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Öğrenme Motivasyon Düzeyleri ile Yaş ve Akademik Ortalama Puanlarına Göre İlişkinin Karşılaştırılması

	Yaş	Akademik Ortalama
Öğrenme Hedefleri	0,081	0,142**
Performansa Yakınlaşma Hdf.	-0,124*	0,044
Performanstan kaçınma Hdf.	-0,096	-0,128*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşları ile öğrenme motivasyon ölçeğinin öğrenme hedefleri boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan, düşük düzeyde ve pozitif yönlü ($r=0,081$; $p>0,05$), performansa yaklaşma hedefleri alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, düşük düzeyde ve negatif yönlü ($r=-0,124$; $p<0,05$) ve performans kaçınma boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan, düşük düzeyde ve

negatif yönlü ($r=-0,096$; $p>0,05$) bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının akademik ortalamaları ile öğrenme motivasyon ölçeğinin öğrenme hedefleri alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönlü $r=0,142$; $p<0,05$), performansa yaklaşma hedefleri alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan, düşük düzeyde ve pozitif yönlü ($r=0,044$; $p>0,05$) ve performans kaçınma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, düşük düzeyde ve negatif yönlü ($r=-0,128$; $p<0,05$) bir ilişki bulunmaktadır.

4.2.3. İkinci alt araştırma probleminin bölümü tercih nedenleri kategorilerine ilişkin bulgular

İkinci alt araştırma problemi doğrultusunda özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyon düzeylerinin bölümü tercih etme nedenlerine göre istatistiksel olarak fark gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için bölümü tercih etme nedenleri kategorilerine göre öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonu alt boyut puanları Kruskal Wallis, tek yönlü varyans analizi ve ANOVA yöntemleri kullanılarak analiz gerçekleştirilmiş ve analize ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Motivasyonlarının Bölümü Tercih Nedenlerine Göre Karşılaştırılması

	Performansa Yakınlaşma Hedefleri		Öğrenme Hedefleri		Performanstan kaçınma Hedefleri	
	İstatistik	Fark	İstatistik	Fark	İstatistik	Fark
*TN 1	$\chi^2=4,431$; $p>0,05$		$\chi^2= 0,408$; $p>0,05$		$\chi^2= 2,406$; $p>0,05$	
TN 2	$\chi^2=5,199$; $p>0,05$		$\chi^2= 1,747$; $p>0,05$		$\chi^2= 4,827$; $p>0,05$	
TN 3	$F=2,838$; $p>0,05$		$\chi^2= 6,218$; $p<0,05$	1>2,3	$\chi^2= 4,225$; $p>0,05$	
TN 4	$\chi^2=0,292$; $p>0,05$		$\chi^2= 1,011$; $p>0,05$		$\chi^2= 0,087$; $p>0,05$	
TN 5	$F=0,411$; $p>0,05$		$\chi^2= 0,183$; $p>0,05$		$\chi^2= 3,579$; $p>0,05$	
TN 6	$F=2,554$; $p>0,05$		$\chi^2= 0,909$; $p>0,05$		$\chi^2= 5,383$; $p>0,05$	
TN 7	$F=4,768$; $p<0,05$	1<2,3	$\chi^2= 23,107$; $p<0,05$	3>1,2	$\chi^2= 4,032$; $p>0,05$	
TN 8	$F=5,651$; $p<0,05$	3>1	$\chi^2= 8,791$; $p<0,05$	3>2	$\chi^2= 8,079$; $p<0,05$	2>1

TN 9	F= 3,957; p<0,05	3>1	$\chi^2= 3,457$; p>0,05	$\chi^2= 8,755$; p<0,05	3>1
TN 10	F= 1,819; p>0,05		$\chi^2= 5,078$; p>0,05	$\chi^2= 0,206$; p>0,05	
TN 11	F= 2,016; p>0,05		$\chi^2= 2,990$; p>0,05	$\chi^2= 3,072$; p>0,05	
TN 12	F=3628; p<0,05		$\chi^2= 0,731$; p>0,05	$\chi^2= 1,249$; p>0,05	
TN 13	F=1,806; p>0,05		$\chi^2= 14,649$; p<0,05	$\chi^2= 1,620$; p>0,05	3>1,2
TN 14	F= 1,121; p>0,05		$\chi^2= 2,789$; p>0,05	$\chi^2= 3,531$; p>0,05	

*TN=Tercih Nedeni.

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları ölçeğinin performansa yaklaşma hedefleri boyutunun tercih nedeni 7- alana merak duyulmasına (F=4,768; p<0,05), tercih nedeni 8- gelecekte engele sahip olma olasılığına (F=5,651; p<0,05) ve tercih 9- aile yönlendirmesine (F= 3,957; p<0,05) göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülürken diğer tercih nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Performansa yaklaşma hedefleri alt faktörünün tercih nedeni 7- alana merak duyulmasına göre farklılaşma düşük düzeyde ($\omega^2=0,021$) olup farklılaşmanın tercihi etkilemedi (1) ile kararsızım (2) ve tercihi etkiledi (3) yanıtı verenler arasında ile arasında tercihi etkilemedi (1) yanıtı verenlerin aleyhine olduğu görülmüştür. Performansa yaklaşma hedefleri alt faktörünün tercih nedeni 8- gelecekte engele sahip olma olasılığına göre farklılaşma düşük düzeyde ($\omega^2=0,026$) olup farklılaşmanın tercihi etkiledi (3) ve tercihi etkilemedi (1) yanıtı verenler arasında tercihi etkiledi yanıtını verenler lehine olduğu görülmüştür. Performansa yaklaşma hedefleri alt faktörünün tercih nedeni 9. aile yönlendirmesine göre farklılaşma düşük düzeyde ($\omega^2=0,017$) olup farklılaşmanın tercihi etkiledi (3) ile tercihi etkilemedi (1) yanıtı verenler arasında tercihi etkiledi yanıtını verenler lehine olduğu görülmüştür. Performansa yaklaşma hedefleri alt faktörünün tercih nedeni 12- popüler meslek olmasına göre farkını incelemek için yapılan varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak fark olmasına karşın yapılan çoklu karşılaştırma testinde kategoriler arasında bariz bir farklılaşma olmadığı görülmüş olup ortaya çıkan bu farklılık kategorilerdeki farklılıklardan kaynaklanan ortak etkinin sonucu olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları ölçeğinin öğrenme hedefleri boyutunun tercih nedeni 3- çalışma saatlerinin avantajlı olmasına ($\chi^2= 6,218$; p<0,05), Tercih 7- alana

merak duyulmasına ($\chi^2= 23,107$; $p<0,05$), tercih 8- gelecekte engele sahip olma olasılığına ($\chi^2= 8,791$; $p<0,05$) ve tercih 13- kişiliğine uygun olmasına ($\chi^2= 14,649$; $p<0,05$) göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma gösterdiği görülürken diğer tercih nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

Öğrenme hedefleri alt faktörünün tercih nedeni 3- çalışma saatlerinin avantajlı olmasına göre farklılaşma düşük düzeyde ($\eta^2= 0,012$) olup farklılaşmanın tercihimizi etkilemedi (1) ile kararsızım (2) ve tercihimizi etkiledi (3) yanıtını verenler arasında tercihimizi etkilemedi (1) yanıtı verenlerin lehine olduğu görülmüştür. Öğrenme hedefleri alt faktörünün tercih nedeni 7- alana merak duyulmasına göre farklılaşma orta düzeyde ($\eta^2= 0,062$) olup farklılaşmanın tercihimizi etkiledi (3) ile kararsızım (2) ve tercihimizi etkilemedi (1) yanıtını verenler arasında tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenlerin lehine olduğu görülmüştür. Öğrenme hedefleri alt faktörünün tercih nedeni 8- gelecekte engele sahip olma olasılığına göre farklılaşma düşük düzeyde ($\eta^2= 0,020$) olup farklılaşmanın tercihimizi etkiledi (3) ve kararsızım (2) yanıtı verenler arasında tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenlerin lehine olduğu görülmüştür. Öğrenme hedefleri alt faktörünün tercih nedeni 13- kişiliğine uygun olmasına göre farklılaşma düşük düzeyde ($\eta^2= 0,037$) olup farklılaşmanın tercihimizi etkiledi (3) ile kararsızım (2) ve tercihimizi etkilemedi (1) yanıtını verenler arasında tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenlerin lehine olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları ölçeğinin performanstan kaçınma hedefleri boyutunun tercih nedeni 8. gelecekte engele sahip olma olasılığı ($\chi^2= 8,079$; $p<0,05$) ve tercih nedeni 9. aile yönlendirmesi ($\chi^2= 8,755$; $p<0,05$) nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği görülürken diğer tercih nedenleri istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Performanstan kaçınma hedefleri alt faktörünün tercih nedeni 8- gelecekte engele sahip olma olasılığına göre farklılaşma düşük düzeyde ($\eta^2= 0,018$) olup farklılaşmanın tercihimizi etkilemedi (1) ile kararsızım (2) yanıtı verenler arasında tercihimizi etkilemedi (1) yanıtı verenlerin aleyhine olduğu görülmüştür. Performanstan kaçınma hedefleri alt faktörünün tercih nedeni 9. aile yönlendirmesine göre farklılaşma düşük düzeyde ($\eta^2= 0,020$) olup farklılaşmanın tercihimizi etkilemedi (1) ve tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenler arasında tercihimizi etkilemedi (1) yanıtı verenlerin aleyhine olduğu görülmüştür.

4.3. Üçüncü Alt Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Üçüncü alt araştırma problemi doğrultusunda özel eğitim öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu toplam puanları ile alt boyutlara ilişkin ortalama, standart sapma, medyan, en yüksek ve en düşük değerler gibi betimsel istatistikleri hesaplanmış, ilgili sonuçlar Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonlarına Ait Betimsel İstatistikler

	Arit. Ort.	Std. Sap.	Medyan	Min,	Maks.
İçsel Motivasyon	28,14	7,57	29,00	7,00	42,00
Dışsal Motivasyon	19,80	5,27	20,00	5,00	30,00
Öğretme Motivasyonu Toplam	47,94	11,76	49,00	12,00	72,00

Tablo 8 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin öğretme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon boyut puanları 7 ile 42 arasında değişirken ortalaması 28,14 (S.S. = 7,57)’tür. ÖMÖ, 6’lı Likert yapıda olduğundan ortalama puanlar boyutta bulunan madde sayısına bölünerek ölçeklendirilmiş ortalama boyut puanı hesap edilmiştir. Buna göre içsel motivasyon boyutu için ölçeklendirilmiş boyut puanı 4,02 olup bu değer ortalama düzeyindedir ve Likert dereceleme olarak “Biraz Katılıyorum” seviyesindedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin öğretme motivasyonu ölçeğinin dışsal motivasyon boyut puanları 5 ile 30 arasında değişirken ortalaması 19,80 (S.S. = 5,27)’dir. Bu boyut için ölçeklendirilmiş ortalama boyut puanı hesap edilmiştir. Buna göre dışsal motivasyon boyutu için ölçeklendirilmiş boyut puanı 3,96 olup bu değer ortalama düzeyindedir ve Likert dereceleme olarak “Biraz Katılıyorum” seviyesindedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin öğretme motivasyonu toplam puanları 12 ile 30 arasında değişirken ortalaması 47,94 (S.S.= 11,76)’tür. Bu boyut için ölçeklendirilmiş ortalama boyut puanı hesap edilmiştir. Buna göre öğretme motivasyonu toplam puanı için ölçeklendirilmiş boyut puanı 4,00 olup bu değer ortalama düzeyindedir ve Likert dereceleme olarak “Biraz Katılıyorum” seviyesindedir.

4.3.1. Üçüncü araştırma probleminin cinsiyet ve sınıf kategorilerine ilişkin bulgular

İkinci alt araştırma problemi doğrultusunda özel eğitim öğretmen adaylarının öğretme motivasyon düzeyleri ile cinsiyet ve sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaşma gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için cinsiyet kategorisine göre öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu toplam puanı ve alt boyut puanları Mann Whitney U ve bağımsız gruplar t testi kullanılarak test edilmiş ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

		n	Art. Ort.	Std. Sap.	t	p	Cohen d
Dışsal Motivasyon	Kadın	220	20,30	5,21	2,345	<0,05	0,26
	Erkek	123	18,92	5,27			
		n	Medyan	Çey. Aç.	U	p	Çift. Ser.
İçsel Motivasyon	Kadın	220	31,00	10,00	17,621	<0,05	0,302
	Erkek	123	25,00	11,00			
Toplam Motivasyon	Kadın	220	51,00	13,25	17,292	<0,05	0,278
	Erkek	123	44,00	15,50			

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları boyut ve toplam motivasyon puanı incelendiğinde dışsal motivasyon boyutu ($t=2,345$; $p<0,05$), içsel motivasyon boyutu ($U=17,621$; $p<0,05$) ve toplam motivasyon puanı cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($U=17,292$; $p<0,05$). Dışsal motivasyon ve toplam motivasyon alt faktörlerindeki cinsiyete göre farklılaşma düşük düzeyde (Cohen $d=0,26$; çift serili korelasyon= 0,302) olup farklılaşmanın kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülürken içsel motivasyon alt faktöründe ise cinsiyete göre farklılaşma orta düzeyde (çift serili korelasyon= 0,302) olup farklılaşmanın kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür.

Sınıf kategorisine göre öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu toplam puanı ve alt boyut puanları ANOVA kullanılarak test edilmiş ve analize ilişkin detaylı bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

		n	Art. Ort.	Std. Sap.	F	p	ω^2	Fark
İçsel Motivasyon	1. sınıf	64	26,70	7,17	2,723	<0,05	0,015	1<3
	2. sınıf	106	27,51	7,79				
	3. sınıf	87	29,95	6,71				
	4. sınıf	86	28,15	8,14				
Dışsal Motivasyon	1. sınıf	64	18,62	5,20	1,978	0,117	0,008	
	2. sınıf	106	20,35	5,35				
	3. sınıf	87	20,39	4,72				
	4. sınıf	86	19,42	5,63				
Toplam Motivasyon	1. sınıf	64	45,33	11,55	2,323	0,075	0,011	
	2. sınıf	106	47,86	11,73				
	3. sınıf	87	50,34	10,51				
	4. sınıf	86	47,57	12,82				

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretim motivasyonunun içsel motivasyon boyutu öğrenim görülen sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($F=2,723$; $p<0,05$) fakat dışsal motivasyon boyutu ($F=1,978$; $p>0,05$) ve toplam motivasyon puanının ($F=2,323$; $p>0,05$) öğrenim görülen sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. İçsel motivasyon alt faktöründeki sınıf düzeyine göre farklılaşma düşük düzeyde ($\omega^2=0,015$) olup farklılaşmanın 1. sınıf ve 3. sınıf arasında ve 3. sınıfların lehine olduğu görülmüştür.

4.3.2. Üçüncü araştırma probleminin yaş ve akademik ortalama kategorilerine ilişkin bulgular

İkinci alt araştırma problemi doğrultusunda özel eğitim öğretmen adaylarının öğretim motivasyon düzeyleri ile yaş ve akademik ortalama kategorilerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için yaş ve akademik ortalama kategorisine göre öğretmen adaylarının öğretim motivasyonu toplam puanı ve alt boyut puanları Spearman Rho kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına ilişkin detaylı sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyon Düzeyleri ile Yaş ve Akademik Ortalama Puanlarına Göre İlişkinin Karşılaştırılması

	Yaş	Akademik Ortalama
İçsel Motivasyon	0,063	0,126*
Dışsal Motivasyon	-0,001	0,130*
Toplam Motivasyon	0,035	0,151**

* p <0,05; ** p <0,01

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşları ile öğretme motivasyon ölçeğinin içsel motivasyon boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan, düşük düzeyde ve pozitif yönlü ($r=0,063$; $p>0,05$); dışsal motivasyon boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan, düşük düzeyde ve negatif yönlü ($r=-0,001$; $p>0,05$) ve toplam motivasyon puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan, düşük düzeyde ve pozitif yönlü ($r=0,035$; $p>0,05$) bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının akademik ortalamaları ile öğretme motivasyon ölçeğinin içsel motivasyon boyutu ($r=0,126$; $p<0,05$), dışsal motivasyon boyutu ($r=0,130$; $p<0,05$); ve toplam motivasyon puanı ($r=0,151$; $p<0,05$); arasında istatistiksel olarak anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

4.3.3. Üçüncü alt araştırma probleminin bölümü tercih nedenleri kategorilerine ilişkin bulgular

İkinci alt araştırma problemi doğrultusunda özel eğitim öğretmen adaylarının öğretme motivasyon düzeyleri ile özel eğitim bölümünü tercih etme nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için bölümü tercih etme nedenleri kategorilerine göre öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu toplam puanı ve alt boyut puanları ANOVA ve Kruskal Wallis testleri aracılığıyla analiz edilmiş ve analzi sonuçlarına ilişkin sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonlarının Bölümü Tercih Nedenlerine Göre Karşılaştırılması

	İçsel Motivasyon		Dışsal Motivasyon		Toplam Motivasyon	
	İstatistik	Fark	İstatistik	Fark	İstatistik	Fark
*TN 1	$\chi^2=13,590$; $p<0,05$	3>1	$\chi^2=12,160$; $p<0,05$	3>1	$\chi^2=15,820$; $p<0,05$	3>1
TN 2	$\chi^2=1,534$; $p>0,05$		$\chi^2=1,394$; $p>0,05$		$\chi^2=1,624$; $p>0,05$	
TN 3	$F=0,292$; $p>0,05$		$F=2,617$; $p>0,05$		$F=1,069$; $p>0,05$	
TN 4	$\chi^2=1,509$; $p>0,05$		$\chi^2=5,656$; $p<0,05$	3>2	$\chi^2=3,042$; $p>0,05$	
TN 5	$F=1,392$; $p>0,05$		$F=0,546$; $p>0,05$		$F=1,188$; $p>0,05$	
TN 6	$F=1,250$; $p>0,05$		$\chi^2=6,024$; $p<0,05$	3>1	$\chi^2=3,892$; $p>0,05$	
TN 7	$\chi^2=27,589$; $p<0,05$	3>1,2	$F=6,018$; $p<0,05$	3>1	$\chi^2=24,222$; $p<0,05$	3>2,1
TN 8	$\chi^2=15,062$; $p<0,05$	3>1,2	$F=1,417$; $p>0,05$		$F=5,079$; $p<0,05$	3>1
TN 9	$F=1,940$; $p>0,05$		$F=1,197$; $p>0,05$		$\chi^2=2,474$; $p>0,05$	
TN 10	$F=0,674$; $p>0,05$		$F=0,637$; $p>0,05$		$F=0,778$; $p>0,05$	
TN 11	$F=0,885$; $p>0,05$		$F=2,921$; $p>0,05$		$F=1,761$; $p>0,05$	
TN 12	$F=2,170$; $p>0,05$		$F=3,882$; $p<0,05$	3>1	$F=3,186$; $p<0,05$	
TN 13	$\chi^2=41,863$; $p<0,05$	3>1,2	$F=9,535$; $p<0,05$	1<2,3	$\chi^2=37,152$; $p<0,05$	3>1,2; 2>1
TN 14	$\chi^2=2,147$; $p>0,05$		$\chi^2=6,543$; $p<0,05$	3>1	$\chi^2=4,829$; $p>0,05$	

*TN=Tercih Nedeni.

Tablo 12 incelendiğinde öğretme motivasyonları ölçeğinin içsel motivasyon alt boyutunun tercih nedeni 1- özel gereksinimli tanıdık olmasına ($\chi^2=13,590$; $p<0,05$), tercih nedeni 7- alana merak duyulmasına ($\chi^2=27,589$; $p<0,05$), tercih nedeni 8- gelecekte engele sahip olma olasılığına ($\chi^2=15,062$; $p<0,05$) ve tercih nedeni 13- kişiliğine uygun olmasına ($\chi^2=41,863$; $p<0,05$) göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma gösterirken diğer tercih nedenlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

İçsel motivasyon alt faktörünün tercih nedeni 1- özel gereksinimli tanıdık olmasına göre farklılaşma düşük düzeyde ($\eta^2=0,034$) olup farklılaşmanın tercihi etkilemedi (1) ve tercihi etkiledi (3) yanıtı verenler arasında tercihi etkilemedi (1) yanıtı verenlerin aleyhine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçsel motivasyon alt faktörünün tercih nedeni 7- alana merak duyulmasına göre farklılaşma orta düzeyde ($\eta^2=0,075$) olup farklılaşmanın tercihi etkiledi (3) ile tercihi etkilemedi (1) ve kararsızım (2) yanıtı verenler arasında tercihi etkiledi (3) yanıtı verenlerin lehine (kararsızım (2) ve tercihi etkilemedi (1) yanıtı verenlerin aleyhine) olduğu görülmüştür. İçsel motivasyon alt faktörünün tercih nedeni 8- gelecekte engele sahip olma olasılığına göre farklılaşma düşük düzeyde ($\eta^2=0,038$) olup farklılaşmanın tercihi etkiledi (3) ile tercihi etkilemedi (1) ve kararsızım (2) yanıtı verenler arasında tercihi etkiledi (3) yanıtı verenlerin lehine (kararsızım (2) ve tercihi etkilemedi (1) yanıtı verenlerin aleyhine) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçsel motivasyon alt faktörünün tercih nedeni 13- kişiliğine uygun olmasına göre farklılaşma orta düzeyde

($\eta^2=0,117$) olup farklılaşmanın tercihimizi etkiledi (3) ile tercihimizi etkilemedi (1) ve kararsızım (2) yanıtı verenler arasında tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenlerin lehine (kararsızım (2) ve tercihimizi etkilemedi (1) yanıtı verenlerin aleyhine) olduğu görülmüştür.

Öğretme motivasyonları ölçeğinin dışsal motivasyon alt boyutunun tercih nedeni 1- özel gereksinimli tanıdığının olması ($\chi^2=12,160$; $p<0,05$), tercih nedeni 4- iş bulma imkanı ($\chi^2=5,656$; $p<0,05$), tercih nedeni 6- sınav puanının yeterliliği ($\chi^2=6,024$; $p<0,05$), tercih nedeni 7- alana merak duyulması ($F=6,018$; $p<0,05$), tercih nedeni 12- popüler meslek olması ($F=3,882$; $p<0,05$), tercih nedeni 13- kişiliğine uygun olması ($F=9,535$; $p<0,05$) ve tercih nedeni 14- şehirde en uygun bölüm olması ($\chi^2=6,543$; $p<0,05$) faktörleriyle istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülürken diğer tercih nedenleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Dışsal motivasyon alt faktörünün tercih nedeni 1- özel gereksinimli tanıdığının olmasına göre farklılaşma düşük düzeyde ($\eta^2=0,030$) olup farklılaşmanın tercihimizi etkilemedi (1) ve tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenler arasında tercihimizi etkilemedi (1) yanıtı verenlerin aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon alt faktörünün tercih nedeni 4- iş bulma imkanı göre farklılaşma düşük düzeyde ($\eta^2=0,014$) olup farklılaşmanın kararsızım (2) ve tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenler arasında tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenlerin lehine olduğu görülmüştür. Dışsal motivasyon alt faktörünün tercih nedeni 6- sınav puanının yeterliliğine göre farklılaşma düşük düzeyde ($\eta^2=0,012$) olup farklılaşmanın tercihimizi etkilemedi (1) ve tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenler arasında tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenlerin lehine olduğu görülmüştür. Dışsal motivasyon alt faktörünün tercih nedeni 7- alana merak duyulmasına göre farklılaşma düşük düzeyde ($\omega^2=0,028$) olup farklılaşmanın tercihimizi etkilemedi (1) ve tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenler arasında tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon alt faktörünün tercih nedeni 12- popüler meslek olmasına göre farklılaşma düşük düzeyde ($\omega^2=0,017$) olup farklılaşmanın tercihimizi etkilemedi (1) ve tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenler arasında tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon alt faktörünün tercih nedeni 13- kişiliğine uygun olması göre farklılaşma düşük düzeyde ($\omega^2=0,047$) olup farklılaşmanın tercihimizi etkilemedi (1) ve tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenler arasında tercihimizi etkilemedi (1) ve kararsızım (2) yanıtı verenler arasında tercihimizi etkilemedi (1) yanıtı verenlerin aleyhine (kararsızım (2) ve tercihimizi etkiledi (3) lehine) olduğu tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon alt faktörünün tercih nedeni 14- şehirde en uygun bölüm olması göre farklılaşma düşük düzeyde ($\eta^2=0,013$) olup farklılaşmanın

tercihimi etkilemedi (1) ve tercihimi etkiledi (3) yanıtı verenler arasında tercihimi etkiledi (3) yanıtı verenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğretme motivasyonu ölçeğinin toplam motivasyon puanlarının tercih nedeni 1- özel gereksinimli tanıdığıının olması ($\chi^2= 15,820$; $p<0,05$), tercih nedeni 7- alana merak duyulması ($\chi^2= 24,222$; $p<0,05$), tercih nedeni 8- gelecekte engele sahip olma olasılığı ($F= 5,079$; $p<0,05$) ve tercih nedeni 13- kişiliğine uygun olması ($\chi^2= 37,152$; $p<0,05$) faktörleri istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma gösterirken diğer tercih nedenleri istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

Toplam motivasyon alt faktörünün tercih nedeni 1- özel gereksinimli tanıdığıının olmasına göre farklılaşma düşük düzeyde ($\eta^2=0,041$) olup farklılaşmanın tercihimizi etkilemedi (1) ve tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenler arasında tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenlerin lehine olduğu görülmüştür. Toplam motivasyon alt faktörünün tercih nedeni tercih nedeni 7- alana merak duyulmasına göre farklılaşma orta düzeyde ($\eta^2=0,065$) olup farklılaşmanın tercihimizi etkiledi (3) ile tercihimizi etkilemedi (1) ve kararsızım (2) yanıtı verenler arasında tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenlerin lehine (kararsızım (2) ve tercihimizi etkilemedi (1) yanıtı verenlerin aleyhine) olduğu görülmüştür. Toplam motivasyon alt faktörünün tercih nedeni 8- gelecekte engele sahip olma olasılığı göre farklılaşma düşük düzeyde ($\omega^2=0,023$) olup farklılaşmanın tercihimizi etkilemedi (1) ve tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenler arasında tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenlerin lehine olduğu görülmüştür. Toplam motivasyon alt faktörünün tercih nedeni 12- popüler meslek olmasına göre farkını incelemek için yapılan varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak fark olmasına karşın yapılan çoklu karşılaştırma testinde kategoriler arasında bariz bir farklılaşma olmadığı görülmüş olup ortaya çıkan bu farklılık kategorilerdeki farklılıklardan kaynaklanan ortak etkinin sonucu olarak değerlendirilmiştir. Toplam motivasyon alt faktörünün tercih nedeni 13- kişiliğine uygun olması göre farklılaşma orta düzeyde ($\eta^2=0,103$) olup farklılaşmanın tercihimizi etkiledi (3) ile tercihimizi etkilemedi (1) ve kararsızım (2) yanıtı verenler arasında tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenler lehine (kararsızım (2) ve tercihimizi etkilemedi (1) aleyhine) olduğu görülürken kararsızım (2) ve tercihimizi etkilemedi (1) yanıtını verenler arasında ise kararsızım (2) lehine olduğu görülmüştür.

4.4. Dördüncü alt araştırma problemine ilişkin bulgular

Dördüncü alt araştırma problemi doğrultusunda özel eğitim öğretmen adaylarının empatik eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerine yönelik aritmetik ortalama, standart sapma, medyan, en yüksek ve en düşük değerleri içeren betimsel istatistikler hesaplanmış; elde edilen detaylı sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

	Arit, Ort,	Std, Sap,	Medyan	Min,	Maks,
Empatik Eğilim	67,00	8,99	68,00	39,00	89,00

Tablo 13 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim ölçeği toplam puanları 39 ile 89 arasında değişmekte olup ortalaması 67 (S.S. = 8,99)'dir.

EEÖ 5'li Likert yapıda olduğundan ortalama puanlar boyutta bulunan madde sayısına bölünerek ölçeklendirilmiş ortalama boyut puanı hesap edilmiştir. Buna göre empatik eğilim toplam puanı için ölçeklendirilmiş boyut puanı 3,35 olup bu değer ortalama düzeyindedir ve Likert dereceleme olarak “Kararsızım” seviyesindedir.

4.4.1. Dördüncü araştırma probleminin cinsiyet ve sınıf kategorilerine ilişkin bulgular

Dördüncü alt araştırma problemi doğrultusunda özel eğitim öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri, cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak fark bulunup bulunmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda cinsiyet kategorisine göre öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyi puanları bağımsız gruplar t-testi kullanılarak test edilmiş ve analiz sonuçlarına ilişkin detaylı sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

		n	Art. Ort.	Std. Sap.	T	p	Cohen d
Empatik Eğilim	Kadın	220	68,23	8,60	3,438	<0,05	0,387
	Erkek	123	64,81	9,29			

Tablo 14 incelendiğinde öğretmen adaylarının empatik eğilim ölçeği toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür ($t=3,438$; $p<0,05$). Empatik eğilim toplam puanlarında cinsiyete göre farklılaşma düşük düzeyde (Cohen $d = 0,378$) olup farklılaşmanın kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür.

Sınıf kategorisine öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyi puanları ise ANOVA kullanılarak test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

		n	Art. Ort.	Std. Sap.	F	p	ω^2	Fark
Empatik Eğilim	1. sınıf	64	64,58	9,37	2,263	0,081	0,011	
	2. sınıf	106	67,10	9,19				
	3. sınıf	87	68,35	8,45				
	4. sınıf	86	67,33	8,80				

Tablo 15 incelendiğinde öğretmen adaylarının empatik eğilim toplam puanları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. ($F=2,263$; $p>0,05$).

4.4.2. Dördüncü alt araştırma probleminin yaş ve akademik ortalama kategorilerine ilişkin bulgular

Dördüncü alt araştırma problemi doğrultusunda özel eğitim öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri ile yaş ve akademik ortalama puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yaş ve akademik ortalama kategorilerine göre öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyi puanları Spearman Rho kullanılarak test edilmiş ve analiz sonuçlarına ilişkin sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Düzeyleri ile Yaş ve Akademik Ortalama Puanlarına Göre İlişkinin Karşılaştırılması

	Yaş	Akademik Ortalama
Empatik Eğilim	0,099	0,266***

* p <0,05 ** p <0,01 *** p <0,001

Tablo 16 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşları ile empatik eğilim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan, düşük düzeyde ve pozitif yönlü ($r=0,099$; $p>0,05$) bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının akademik ortalamaları ile empatik eğilim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönlü ($r=0,266$; $p<0,05$) bir ilişki bulunmaktadır.

4.4.3. Dördüncü alt araştırma probleminin bölümü tercih nedenleri kategorilerine ilişkin bulgular

Dördüncü alt araştırma problemi doğrultusunda özel eğitim öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri ile bölümü tercih etme nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmesi hedeflenmiştir. Bunun için bölümü tercih etme nedenleri kategorilerine göre öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyi puanları Kruskal Wallis tek yönlü varyans analizi ve ANOVA kullanılarak test edilmiş ve analiz sonuçlarına ilişkin sonuçlar Tablo 17’te sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilimlerinin Bölümü Tercih Nedenlerine Göre Karşılaştırılması

Empatik Eğilim		
	İstatistik	Fark
TN 1	$\chi^2= 0,300$; $p>0,05$	1>3
TN 2	$\chi^2= 9,336$; $p<0,05$	
TN 3	$F= 0,341$; $p>0,05$	
TN 4	$\chi^2= 1,115$; $p>0,05$	3>1
TN 5	$F= 0,031$; $p>0,05$	
TN 6	$F= 0,900$; $p>0,05$	
TN 7	$F= 7,821$; $p<0,05$	
TN 8	$F= 2,464$; $p>0,05$	
TN 9	$F= 1,540$; $p>0,05$	

TN 10	F= 0,614; p>0,05	
TN 11	F= 0,623; p>0,05	
TN 12	$\chi^2= 4,472$; p>0,05	
TN 13	F= 13,813; p<0,05	3>1,2
TN 14	F= 0,274; p>0,05	

*TN=Tercih Nedeni.

Tablo 17 incelendiğinde empatik eğilim ölçeğinin toplam motivasyon puanları tercih nedeni 2- kişinin yetersizliğe sahip olması ($\chi^2= 9,336$; p<0,05), tercih nedeni 7- alana merak duyulması (F= 7,821; p<0,05) ve tercih nedeni 13- kişiliğine uygun olması (F= 13,813; p<0,05) faktörleri istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu görülürken diğer tercih nedenleriyle arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Empatik Eğitim toplam puanı faktörünün tercih nedeni 2- kişinin yetersizliğe sahip olmasına göre farklılaşma düşük düzeyde ($\eta^2=0,022$) olup farklılaşmanın tercihimizi etkilemedi (1) ve tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenler arasında tercihimizi etkilemedi (1) yanıtı verenlerin lehine olduğu görülmüştür. Empatik Eğitim toplam puanının tercih nedeni 7- alana merak duyulması faktörüne göre farklılaşma düşük düzeyde ($\omega^2=0,038$) olup farklılaşmanın tercihimizi etkilemedi (1) ve tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenler arasında tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenlerin lehine olduğu görülmüştür. Empatik Eğitim toplam puanı faktörünün tercih nedeni 13- kişiliğine uygun olması göre farklılaşma orta düzeyde ($\omega^2=0,070$) olup farklılaşmanın tercihimizi etkilemedi (1) ile tercihimizi etkiledi (3) ve kararsızım (2) yanıtı verenler arasında tercihimizi etkiledi (3) yanıtı verenlerin lehine (tercihimizi etkilemedi (1) ve kararsızım (2) aleyhine) olduğu görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları, öğretme motivasyonları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde araştırma problemlerine ilişkin sonuçlara yer verilmiş ve ilgili alanyazın doğrultusunda bulguların tartışması yapılmıştır. Bulguların tartışması sonrasında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları, öğretme motivasyonları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonu ölçeğinin öğrenme hedefleri boyutu ile empatik eğilim düzeyi aralarında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonu ölçeğinin öğrenme hedefleri ve performans yaklaşma hedefleri boyutları ile öğretme motivasyonu ölçeğinin boyutlarından içsel motivasyon boyutu, dışsal motivasyon boyutu ve toplam motivasyon puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonu ölçeğinin performanstan kaçınma hedefleri boyutu ile empatik eğilim düzeyleri arasında negatif yönlü ve düşük düzey bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon boyutu ile empatik eğilim düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu ölçeğinin dışsal motivasyon boyutu ile empatik eğilim düzeyleri pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri ile öğretme motivasyonu toplam puanları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları ve öğretme motivasyonları; öğrenme motivasyonları ve empatik eğilimleri, öğretme motivasyonu ve öğretme motivasyonları ve empatik eğilimleri arasında bir ilişki olduğu görülmüştür.

Alan yazında öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları, öğretme motivasyonları ve empatik düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edildiği bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte akademik özyeterlilikleri, öğretmenlik öz yeterlilikleri, öğretme motivasyonları, empati düzeyleri, iş tatminleri, duygusal zeka düzeyleri değişkenlerinden birinin ya da ikisinin birlikte incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Tabancalı ve Çelik (2013) çalışmalarında öğretmen adaylarının akademik ve öğretmen öz-yeterlilikleri arasında pozitif yönlü, düşük ile orta düzey arasında bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Özyeterlilik inancı yüksek olan bireylerin yaptıkları iş sürecinde daha istekli olduğu belirtildiği için araştırmanın bulguları bu araştırmamada veri olarak kullanılmıştır (Akday ve Gizir, 2010). Ayrıca Kula (2025) öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında, Ahraz (2021) öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve öğretme motivasyonları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun sebebi olarak öğrenme motivasyonu yüksek olan bireylerin sürekli olarak bilgi/becerilerini geliştireceklerini ve bu doğrultuda alandaki değişimlere uyum sağlayarak öğretme isteklerinin ve kariyer gelişimlerinin etkileneceği görülmektedir (Yıldız, Akıllı Çetiner, Çetiner ve Çalışkan, 2024). Ahraz (2021), Kula (2025) ve Tabancalı ve Çelik (2013)'in çalışmalarında da görüldüğü üzere bu araştırmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu hipotezi alandaki diğer çalışmalarla benzer sonuçlar elde etmiştir. Bu durum bireyin öğrenme sürecinde sorumluluklarının farkında olup öğrenmeye motive olmasının, aynı sorumluluk bilincini mesleki yaşamına taşıyarak öğretme sürecinde yüksek motivasyon sergilemesiyle açıklanabilir.

Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu ve empati düzeyi arasındaki pozitif yönde ve orta düzeydeki ilişki alanyazındaki diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Empatinin duygusal zeka düzeyinin alt boyutlarından olması sebebiyle bu ilişkiyi incelemek için duygusal zekanın ölçüldüğü çalışmalar da incelenmiştir (Goleman, 2005). Cobb (2004) kamuda çalışan öğretmenlerle; Mousavi, Yarmohammadi, Nosrat ve Tarasi (2012) beden eğitimi öğretmenleriyle ve Sökmen ve Sarıkaya (2022) ilkökul öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmalarında öğretmenlerin duygusal zeka düzeyi ve mesleki doyumunu arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Duygusal zekânın özellikle empati, duygusal farkındalık, stres yönetimi ve motivasyon düzeyleri arttıkça öğretmenlerin iş doyumları artmaktadır. Taşlıyan, Hırlak ve Çiftçi (2014) akademisyenlerle gerçekleştirdikleri çalışmalarında duygusal zekâ ile mesleki

doyumunu ve tükenmişlik seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelendiğinde duygusal zekânın bileşenleri olan duygusal değerlendirme, duyguların yönetimi, empatik hassasiyet ve duyguların olumlu biçimde kullanımı ile mesleki doyumunu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Li, Pérez-Díaz, Mao ve Petrides (2018) öğretmenlerin duygusal zekalarının, iş tatminlerinin ve örgütsel güvenin iş performansına etkilerini araştırdıkları çalışmada kendilerinin ve karşısındakilerin duygularını anlama ve izleme becerileri yüksek seviyede olan öğretmenlerin düşük seviyede olanlara göre daha iyi performans sergilediği ve bunun sebebinin daha çok motive olmaları olduğu belirtilmiştir. Jiang, Li, Yu, Kong ve Li (2025) farklı bölümlerden öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik empati ve tutumları ile öğretim motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yüksek empati düzeyinin hem öğretme motivasyonu hem de kapsayıcı eğitime yönelik tutumu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Cobb (2004); Jiang, Li, Yu, Kong ve Li (2025); Li, Pérez-Díaz, Mao ve Petrides (2018); Mousavi, Yarmohammadi, Nosrat ve Tarasi (2012); Sökmen ve Sarıkaya (2022) ve Taşlıyan, Hırlak ve Çiftçi (2014)'nin öğretme motivasyonu ve empati arasındaki ilişkiyi yorumlayabileceğimiz araştırmalarıyla bu araştırmalarının benzer doğrultuda olmasının sebebi olarak empati becerilerinin öğretmenlerin/ öğretmen adaylarının öğrencilerinin istek ve ihtiyaçlarını daha kolay fark edip buna uygun yaklaşımlar geliştirmesini ve daha etkili iletişim kurmasını sağlamasıdır. Bu da empati düzeyi yüksek olan bireylerin öğretme sürecine karşı daha istekli, duyarlı ve sorumluluk sahibi olduklarını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonu ve empati düzeyi incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer bulgular aşağıda belirtilmiştir: Canbay (2016) İngilizce öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonu ve duygusal zeka düzeylerini incelediği araştırmasında değişkenler arası pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Murad (2021) üniversite öğrencileriyle; Atik, Karaman ve Sarı (2024) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarda temel bileşenlerinden biri de empati olan duygusal zeka düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının başarı motivasyonunun da yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ancak bu ilişkiyi kişilik özellikleri, başa çıkma stratejileri ve sosyo-kültürel faktörler gibi değişkenlerin de etkileyebileceği belirtilmiştir. Atik, Karaman ve Sarı (2024), Canbay (2016) ve Murad (2021)'in araştırmalarının mevcut araştırmayla benzer sonuçlar olmasının sebebi olarak empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının öncelikle kendilerinin duygu ve ihtiyaçlarının daha iyi anlayarak öz motivasyonlarını başarılı bir

şekilde yönetebilmeleri gösterilebilir. Ayrıca empati düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının öğrenme ortamı içerisinde arkadaşlarıyla ve akademisyenlerle olumlu sosyal ilişkiler kurup öğrenme ortamına daha iyi uyum sağlayabileceği de söylenebilir. Mevcut araştırmanın sonuçlarının aksine Shukla, Mishra ve Das (2024) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin akademik başarısında duygusal zekâ ve başarı motivasyonu arasında ilişki olduğunu söylemenin mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Shukla ve diğerleri (2024) tarafından yürütülen araştırmanın, diğer araştırmalarla ve bu çalışmayla benzer sonuçlar vermemesinin nedeni, araştırmanın kısıtlı bir örnekleme gerçekleştirilmiş olması olabilir. Bununla birlikte empatik eğilim ve öğrenme motivasyonu arasındaki ilişkiyi etkileyen sosyoekonomik farklılıklar, mevcut akademik kadro yapısı gibi değişkenler olması da farklı sonuçlara ulaşılmasını etkilemiş olabilir.

Araştırma bulguları ve alan yazındaki diğer araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının empati düzeyinin hem öğrenme motivasyonlarını hem de öğretme motivasyonlarını etkilediği sonucuna ulaşabiliriz. Bunun sebebi değişen ve gelişen toplumda öğretmenlerin tek görevinin ders esnasında öğretim yapmak olmayıp bununla birlikte rehberlik ve danışmanlık, öğrenciler için olumlu model olma, ihtiyaç duyduklarında sosyal ve duygusal olarak yardım etme gibi görevleri de olmasıdır (Alper, 2007; Yüksel, 2008). Öğretmenler eğitim sürecinde öğrencilerin güven duydukları bir iş ortağı olmalı; karşılıklı iletişimlerinde sevgi, saygı ve netlik olmalı; farklı öğrenme tarzlarına sahip çocukları görebilmeli ve ihtiyaçları doğrultusunda kaynak sunabilmeli; sorumlulukları doğrultusunda program yapabilmeli ve sınıfın lideri olarak işini profesyonellikle sürdürmelidir (Akçadağ, 2018). Tüm bu davranışların temelinde empati davranışı yer almaktadır. Empati düzeyi yüksek olan öğretmenler, sorumluluk bilincinin de gelişmesiyle birlikte hem öğrenme hem de öğretme motivasyonlarını artırarak mesleki görevlerini daha etkili şekilde yerine getirebilirler (Canbay, 2016).

Çalışmanın öğrenme motivasyonu değişkenine ilişkin bulgularında özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonu alt boyutlarından öğrenme hedefleri ve performansa yaklaşma alt boyutlarının ortalama düzeyde; performanstan kaçınma hedefleri alt boyutunun ise ortalama düzeyin altında olduğu görülmüştür. Bu araştırmayla benzer şekilde Çağlak Keleş, Durmaz ve Yücel (2024) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2014) ile Terzi ve Uyangör (2017) öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının performanstan kaçınma alt boyutu haricindeki boyutlarında orta düzeyde ve orta düzeyin üstünde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun durumun sebebi

olarak öğretmenlik mesleğinin akademik bir temelini olması ve öğretmen adaylarının başta kendi tecrübelerinden, lisans eğitimlerinden ve meslektaşlarından olmak üzere öğrenerek mesleki başarıya ulaşabilecek olması şeklinde açıklanabilir (Süral, 2021).

Araştırmada cinsiyete göre öğrenme motivasyonları alt boyut puanları incelendiğinde kadın öğretmenlerin daha yüksek motivasyona sahip olduğu görülmekle birlikte sadece öğrenme hedefleri alt boyut puanlarında düşük düzeyde bir farklılaşma olduğu ortaya konmuştur. Daha önce yapılan araştırmalarda konuyla ilgili farklı bulgulara ulaşılmıştır. Turhan (2020) yaptığı metaanaliz araştırmasında lise öğrencileri, üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları olmak üzere farklı gruplarla çalışılmış 20’den fazla araştırmayı incelemiştir. Bu inceleme sonucunda erkek üniversite öğrencilerinin öğrenme motivasyonu kadın üniversite öğrencilerinden az farkla yüksek olduğu görülürken öğretmen adaylarını inceleyen araştırmalarda ise kadın öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonunun erkek öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arslan (2021) ve Brouse ve diğerleri (2010) üniversite öğrencileriyle; Özder ve Motorcan (2013) ile Yüner (2020) öğretmen adayları ile; Aydın ve diğerleri (2014) ile Gözler ve diğerleri (2017) ise öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarda kadınların öğrenme motivasyonunun performanstan kaçınma boyutu dışındaki alt boyutlarında erkeklerden yüksek puan aldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucunun diğer araştırmalarla benzer doğrultuda olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar kadınların sosyal statüye ulaşma ve yeterliliklerini gösterme isteğinin fazla olması, son yıllarda kadınların eğitimdeki yerinin belirginleşmesi gibi sebeplere dayandırılabilmesiyle birlikte kadınların beyin yapılarının ve hormonal düzenlerinin de öğrenme sürecini ve motivasyonu etkileyebileceği düşünülmektedir (Sherwin, 2003). Akyürek (2020), Alemdar (2018), Altıparmak (2013), Çağlak-Keleş ve diğerleri (2024), Gürşimşek (2002), Ocak ve diğerleri (2023), Titrek, Çetin, Kaymak ve Kaşıkçı (2018) ile Yıldırım ve Yoldaş (2023) cinsiyetin motivasyon üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşırken Bacan ve diğerleri (2020), Balcı (2023), Gazalcı, Zengin, Dal, İnan, Eker ve Kurt (2024) ile Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2014) ise erkeklerin öğrenme motivasyonunun kadınlardan yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda farklı doğrultularda sonuçların bulunmasının sebebi araştırmalarda katılımcıların farklı kültürel ve sosyoekonomik özelliklere sahip evren ve örneklemelerden seçilmiş olması ile açıklanabilir.

Araştırmaya göre öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları alt boyutlarının sınıf değişkenine göre incelendiğinde ölçeğinin performansa yaklaşma hedefleri alt boyutu

puanlarında 4. sınıfların aleyhine olacak şekilde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Gömleksizoğlu ve Serhatlıoğlu (2014) yaptıkları araştırmada 1. sınıftaki öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının 4. sınıftaki öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşırken Akyürek (2020), Bozgün (2022) ile Brouse ve diğerleri (2010)'nin de benzer doğrultuda öğretmen adaylarının sınıf seviyesi arttıkça öğrenme motivasyonunun düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Titrek ve diğerleri (2018) farklı branşlarda öğretmen adaylarıyla; Aydın ve diğerleri (2014) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla; Çağlak-Keleş ve diğerleri (2024) sosyal bilgiler öğretmenleriyle; Yüner, 2020 öğretmen adaylarıyla; Yıldırım ve Yoldaş (2023) sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme motivasyonunu ölçtükleri araştırmalarında öğrenme motivasyonu ve öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı Yıldırım ve Yoldaş (2023) en yüksek motivasyon 2. sınıf düzeyinde görülürken en düşük motivasyon ise 1. sınıf düzeyinde görülmüştür. Özder ve Motorcan (2013) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında 1. ve 4. sınıf öğrencilerin öğrenme motivasyonunun diğer sınıf gruplarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmayla birlikte Akyürek (2020), Bozgün (2022), Brouse ve diğerleri (2010), Gömleksizoğlu ve Serhatlıoğlu (2014)'nin araştırmalarında öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının sınıf seviyesi arttıkça düşmesinin sebebi olarak tüm öğretmenlik bölümleri kapsamında üniversitenin ilk yıllarında öğretmen adayların daha büyük hedeflerle ve istekle başlaması ve yıllar geçtikçe derslerin ve stajın yoğunluğuyla birlikte heves kaybı, gelecek kaygısı gibi durumların ortaya çıkması gösterilebilir. Diğer branşlarla ortak olan sebeplerle birlikte özel eğitim öğretmenlerinin öğrenme motivasyonlarının 4. sınıflarda 1. sınıflardan düşük olmasının özel eğitim alanı özelinde sebepleri de olabileceği düşünülmektedir. 4. sınıf öğretmen adaylarının teorik derslerle birlikte aldıkları öğretmenlik uygulamaları mesleğe hazırlık konusunda büyük önem taşımaktadır. Özel eğitim öğretmen adaylarının ise bu uygulamalar kapsamında sorumluluklarının çok fazla olması, uygulama öğretmenleriyle yeterli iş birliği ve iletişim sağlanamamış olması, uygulama süresinin yeterli olmaması, uygulama esnasında öğretimsel zorluk çekmeleri gibi problemler yaşadığı bilinmektedir (Aktan, 2023; Bural ve Avşaroğlu, 2012). 4. sınıf öğretmen adaylarının 1. sınıftaki öğretmen adaylarına kıyasla öğrenme motivasyonlarının düşük olmasının uygulama esnasında karşılaşılabildikleri bu problemlerden kaynaklı olabileceği de düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonu düzeyi yaş değişkenine göre incelendiğinde performansa yaklaşma hedefleri alt boyut puanlarında negatif yönlü, düşük

düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Aktaş (2017) ilahiyat öğrencileriyle; Alemdar (2018) öğretmen adaylarıyla; Temiz (2024) sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmalarında öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının yaş değişkenine göre farklılaşma göstermediği ortaya konmuştur. Demir (2008) uzaktan eğitim gören üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada yaş arttıkça motivasyonun arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun sebebi olarak öğrenme motivasyonu yüksek genç bireylerin örgün eğitimi tercih ettiğini belirtirken devam zorunluluğu olmayan uzaktan eğitimin ise yaşı büyük bireyler tarafından tercih edildiği düşünülebilir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla alanyazındaki diğer araştırmaların farklı bulgular ortaya koymasının sebebi olarak bireylerin ortak eğitim ortamlarında bulunmamaları, farklı branşlara sahip olmaları ve kariyer hedeflerinin de farklı olması olarak düşünülebilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarına ilişkin ölçek alt boyut puanları akademik başarı ortalamalarına göre incelendiğinde; öğrenme hedefleri alt boyutu puanlarının, öğretmen adaylarının akademik ortalamaları arttıkça yükseldiği; buna karşılık performanstan kaçınma alt boyutu puanlarının ise akademik ortalama arttıkça azaldığı görülmüştür. Eliot ve Church (1997), Chowdhury ve Amshahabuddin (2007), Buluş (2011), Özder ve Motorcan (2013), Uyulgan ve Akkuzu (2013), Yusupu (2015), Yüner (2020) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada aynı doğrultuda sonuçlara ulaşmıştır. Bunun sebebi olarak başarıya ulaşmanın temelinin öğrenme isteğinin olması gösterilebilir (Ramsland, 2000). Bu doğrultuda bilmeyi, öğrenmeyi isteyen bireylerin öğrencilik görev ve sorumluluklarını yaparken güçlü bir tavır sergilenmesi diğer bir ifade ile motivasyonu yüksek olan bireylerin başarı yolunda sağlam adımlar atarak yüksek akademik ortalamalara sahip olması beklenebilir. İzci ve Koç (2012) pedagojik formasyon öğrencileriyle; Farah (2022), Yıldırım ve Yoldaş (2023) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmasında ise akademik ortalama ve öğrenme motivasyonu arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazındaki araştırmalarda farklı doğrultuda sonuçlar elde edilmesinin, her üniversitenin eğitim sisteminde belirli farklılıkların bulunmasından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Özellikle bazı üniversitelerde çan eğrisi sistemi uygulanırken bazılarında uygulanmaması, akademik ortalamanın öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisini değiştirebilecek bir etken olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme motivasyon puanları bölümü tercih nedenlerine göre incelendiğinde öğretmen adaylarının alana merak duyması, gelecekte engele sahip olma olasılığı, aile yönlendirmesi ve kişiliğine uygun olması sebebiyle bölümü tercih edenlerin

daha yüksek öğrenme motivasyonuna sahip olduğu görülürken çalışma saatlerinin avantajı sebebiyle bölümü tercih edenlerin ise daha düşük öğrenme motivasyonuna sahip olduğu görülmüştür. Özder ve Motorcan (2013) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında toplum gelişimine olumlu katkı sağlamak için ve çocuklarla çalışmak için tercih edenlerin yüksek öğrenme motivasyonu sahip olduğu iş güvencesi için tercih edenlerin ise daha düşük motivasyona sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aydın ve diğerleri (2014) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada bölümü istekli olarak seçen öğretmen adaylarının daha yüksek öğrenme yönelimine sahipken bölümü isteyerek tercih etmeyen adayların daha yüksek performanstan kaçınma yönelimine sahip olduğu görülmüştür. Ekinci (2017) araştırmasında öğretmen adaylarının bölümü tercih etmesinde içsel kaynakların dışsal kaynaklardan daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dokuchyna (2018) eğitimin kalitesi, diploma almak ve burs kazanmak gibi tercih nedenlerin öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonunu arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ekinci Vural ve Doğan Altun (2019) öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun mesleği tercih nedenlerinin çocuk sevgisi olmakla birlikte puan yettiği için, atanması kolay olduğu için tercih edenler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çocuk sevgisi gibi içsel nedenlerle tercih edenlerin motivasyon düzeyinin yüksek olduğu görülürken atanma gibi dışsal nedenlerle tercih edenlerin meslek hayatı içerisinde hayal kırıklığı ve yorgunluk gibi etmenler sebebiyle motivasyonlarının düşebileceği belirtilmiştir. Doğrul ve Kılıç (2020) araştırmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının bölümü tercih nedenin popüler bir meslek olması ve alana ilgi duyulması sonucuna ulaşmakla birlikte bu öğretmen adaylarının tercih ettikleri mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Karadağ (2024) ikinci üniversite olarak özel eğitim öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adayları bölümü düzenli bir hayat kurma isteği, istihdama katılma, kurum ve statü değiştirme gibi nedenlerle birlikte öğretmenlik mesleğini sevmeleri ve örnek aldıkları öğretmenler olması, özel gereksinimli çocuklara öğretmenlik yapmanın kendilerini mutlu edeceğini düşünmeleri gibi nedenlerle tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın Altun (2019), Özder ve Motorcan (2013) ile Doğrul ve Kılıç (2020)'ın araştırma sonuçlarıyla benzer doğrultuda alana ilgi, çocuk sevgisi gibi içsel sebeplerle öğretmenlik bölümü tercih edildiğinde yüksek motivasyona sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun sebebi olarak eğitimde sevginin önemi gösterilebilir (Kayadibi, 2002). Öğretmen adaylarının çalıştıkları alanı, öğrenmek istedikleri bilgileri ve öğrencilerini sevmeleri, onların motivasyonlarının yüksek olmasını doğal bir sonuç olarak ortaya çıkarabilir.

Çalışmanın öğretme motivasyonu değişkenine ilişkin bulgularında özel eğitim öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu boyutlarından içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve öğretme motivasyonu toplam puanlarının ortalama düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Öğretme motivasyonu boyut puanları incelendiğinde öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akhan ve Kaymak (2022), Çelik ve Gezer (2020) ve Dikmen (2021) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmalarda bu araştırmayla benzer doğrultuda motivasyon düzeylerinin ortalama/ortalama düzeyin üstünde ve içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyon düzeyinden yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Eğitim alanında ve öğretmenlikte motivasyonun kariyer gelişimini ve eğitimin kalitesini olumlu etkilemesi bulunmaktadır (Ryan ve Deci, 2000; Yazıcı, 2009). Bu nedenle bölümü tercih eden öğretmen adaylarının mesleğin özellikleri doğrultusunda yeterli motivasyona sahip olmaları, özellikle mesleki tercihini kendine uygun şekilde yapan adaylar için doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu puanlarının cinsiyete göre farklılığı incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının tüm motivasyon türlerinde erkek adaylara göre daha yüksek değerlere sahip oldukları görülmüştür. Bu farklılık içsel motivasyon boyutunda orta düzeyde anlamlı farklılık gösterirken dışsal motivasyon boyutunda ve toplam motivasyon puanında düşük düzeyde anlamlı farklılık göstermemektedir. Çelik ve Gezer (2020) sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla; Duru ve Arslan (2022) ilk okul öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretme motivasyonu cinsiyete göre incelendiğinde kadınların daha yüksek motivasyona olduğunu ve sebebi olarak da kadınların duygusal özelliklerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Başdal (2021) öğretmen adaylarıyla; Pala (2023) sınıf öğretmenleriyle; Yıldızhan (2024) Türkçe öğretmenleriyle yaptığı çalışmalarda kadın öğretmenlerin içsel motivasyon seviyelerinin erkek öğretmenlere kıyasla yüksek olduğu sonucuna ulaşırken dışsal motivasyon düzeylerinde herhangi bir fark tespit edilmemiştir. Bunun sebebi olarak kadın öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarının daha yüksek olduğu fakat dışsal faktörler konusunda cinsiyet fark etmeksizin herkesin belirli temel ihtiyaçlara sahip olması düşünülmüştür. Bu araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılması bu sebeplerle birlikte öğretmenlik mesleğinin son yıllarda kadınlar tarafından daha çok tercih edilmesi olarak düşünülebilir (Erginer ve Saklan, 2020). Araştırma sonuçlarından farklı olarak Avcı (2019) farklı branşlardan öğretmenlerle; Argon ve Ertürk (2013) ile Recepoğlu (2013) ilköğretim öğretmenleriyle; Bektaş ve Karagöz (2017) eğitim fakültesi öğrencileri ve

formasyon öğrencileriyle; Ocak ve diğerleri (2023) ile Yanık (2018)'in özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerle gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin motivasyonu ve cinsiyetler değişkenleri arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Dikmen (2021) ise öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında bu araştırmanın bulgularıyla uyuşmayan sonuca ulaşmış; erkek öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarının kadın öğretmen adaylarıyla karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretim motivasyonları cinsiyete göre incelendiğinde birbirinden farklı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bu durumun temel sebebi olarak çalışmaların farklı evren ve örneklemelerle gerçekleştirilmesinin doğal bir sonucu olarak katılımcıların farklı bireysel özelliklere sahip olması, farklı kültürel ve bölgesel özelliklerden etkilenmesi olarak düşünülebilir.

Araştırmaya göre öğretmen adaylarının öğretim motivasyonları boyutları sınıf değişkenine göre incelendiğinde ölçeğinin içsel motivasyon boyutu puanları 3. sınıflar ile 1. sınıflar arasında 3. sınıfların lehine olacak şekilde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Dikmen (2021) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının motivasyonun 2. ve 3. sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dikmen (2021)'in elde ettiği sonuçların 1. ve 3. sınıflar göz önüne alındığında bu araştırmayla benzer doğrultuda olmadığı görülmüştür. Özel eğitim öğretmen adayları diğer branş öğretmenlerinden farklı olarak, çeşitli yetersizlik türlerine sahip bireylerle, farklı alanlarda ve farklı öğretim yöntemleriyle çalışabilmektedirler (Ergül, Baydık ve Demir, 2013). Bu doğrultuda 1. sınıftaki öğretmen adaylarının henüz alanla ilgili detaylı ve yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle öğretim motivasyonlarının düşük olduğu; buna karşın 3. sınıfta alan bilgisi düzeylerinin artmasıyla birlikte öğretim motivasyonlarının da yükseldiği söylenebilir.

Araştırmaya göre öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarının yaş değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Alandaki diğer çalışmalar incelendiğinde Argon ve Ertürk (2013) ilköğretim öğretmenleriyle; Bektaş ve Karagöz (2017) eğitim fakültesi öğrencileri ve formasyon öğrencileriyle; Aydoğan ve Baş (2016) beden eğitimi öğretmen adaylarıyla; Avcı (2019) farklı branşlardan öğretmenlerle; Çelik ve Gezer (2020)'in sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla; Ocak, Adalıoğlu ve Yurtseven (2023)'in özel eğitim öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarda bu araştırmayla benzer doğrultuda sonuçlara ulaşmıştır. Bunun sebebi olarak öğretmenlerin her yaşta gelişime açık olması ve mesleklerinde en iyisini yapmak için her yaşta çaba harcayabilecek olmaları gösterilebilir. Bununla birlikte Aksoy

(2006), Recepoğlu (2013) araştırmasında yaş arttıkça motivasyonun düştüğü sonucuna ulaşırken Ertürk (2016) ise yaş arttıkça içsel motivasyonun arttığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının yaş değişkenine göre öğretme motivasyonu incelendiğinde farklı sonuçlar elde edilmesinin sebebi olarak öğretmenlerin bireysel özelliklerinin ve mesleği tercih nedenlerin birbirinden farklı olması düşünülebilir.

Araştırmaya göre öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları boyutları akademik ortalama değişkenine göre incelendiğinde tüm motivasyon boyutlarıyla pozitif yönlü, küçük ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bu durum akademik ortalama yükseldikçe toplam motivasyon, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon puanlarının yükseldiği şeklinde açıklanabilir. Yıldızhan (2024) Türkçe öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmasında bu araştırmanın bulgularıyla benzer bulgular elde etmiştir. Araştırmaların benzer sonuçlara ulaşmasının nedeni olarak, başarının isteği, isteğin de başarıyı karşılıklı olarak etkilemesi gösterilebilir (Bandura, 1997). Başarı ve istek arasındaki bu çift yönlü ilişki araştırma sonucunun doğal ve tutarlı bir gerekçesi olarak görülebilir.

Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları ile mesleği tercih nedenlerinin incelendiği bu kısımda özel gereksinimli tanıdığı olması, alana merak duyulması, gelecekte engele sahip olma olasılığı, kişiliğine uygun olması, popüler meslek olması, sınav puanının yeterliliği, okumak istenilen şehirde en uygun bölüm olması, iş bulma imkanı sebepleriyle bölümü tercih edenlerin daha yüksek motivasyona sahip olduğu görülmüştür. Gün ve Turabik (2019)'in öğretmen adaylarının orta düzeyde öğretme motivasyonuna sahip olduklarını ve katılımcıların seçtikleri meslek olan öğretmenliğin çalışılması en zevkli meslek olduğunu, öğretmenliğin kendilerine kazandıracığı kişisel doyumun yüksek olacağına inandıkları ve öğretme becerisinin ödül olduğuna inanmaları sebebiyle tercih ettiklerini; meslek hayatlarında mesleklerini severek ve iş doyumuna ulaşarak yapacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Yasmeen, Mushtaq ve Murad (2019) zevk alma, onur duyma, ilgi ve başarı gibi nedenlerin öğretmenlerin içsel motivasyonlarını arttırdığı bununla birlikte sınırlı terfi fırsatları, düşük maaşlar, yetersiz olanaklar ve iş güvencesizliği gibi nedenlerin ise dışsal motivasyonu düşürdüğü sonucuna ulaşmıştır. Deniz (2020) ise Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada öğretmen adaylarının mesleği tercih nedeni olarak öğretmenlik mesleğini çocukluktan beri hayal etme, öğretmenlik mesleğini sevmeye, paylaşmayı ve öğretmeyi sevmeye gibi nedenlerle tercih ettiğini belirtmiştir. Lindqvist, Thornberg ve Lindqvist (2020) öğretmenlerinin özel eğitim veya psikoloji alanına ve özel gereksinimli çocuklara duydukları ilgi ve özel gereksinimli

çocuklar hakkında farkındalık yaratma arzusu sebepleriyle mesleği tercih ettikleri fakat maaş vb. dışsal faktörlerin öğretmenlerin öğretim motivasyonlarını arttırıp meslek hayatına devam etmelerini sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Duru ve Arslan (2022) ilkököl öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri araştırmada toplumsal fayda nedeniyle mesleği tercih edenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Kaya ve Korucuk (2022) pedagojik formasyon öğrencileriyle yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının içsel nedenlere dayalı tercihlerinin çok yüksek olduğu, dışsal nedenler ile başkalarının etkisi boyutlarının ise orta düzeyde olduğu ve içsel nedenlerle tercih edenlerin mesleki başarısının daha yüksek olmasının beklendiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Yıldızhan (2024) Türkçe öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada bölüm seçimini istekle gerçekleştiren ve toplum içerisinde itibar sahibi olmak için tercih eden öğretmen adaylarının içsel motivasyonla birlikte dışsal motivasyonlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Açıkgöz, Öğülmüş ve Vuran (2025) özel eğitim öğretmenliği öğrencileriyle tamamladıkları çalışmada öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere karşı duyarlı olduklarını düşündükleri için bölümü tercih ettikleri ve bu neden gibi özgeci tercih nedenlerinin mesleği uzun yıllar yapmaya ve öğrencilere uygun öğretim yöntemleri kullanmaya etki edebileceğini belirtmiştir. Mevcut araştırma ve alanyazındaki araştırmaların bulguları ele alındığında birçok farklı tercih nedeninin öğretmen adaylarının bölümü tercih nedenlerinin motivasyonu etkilediği görülmüştür. Bireylerin ihtiyaçlarına göre motivasyon kaynakları farklılık gösterebilmektedir (Maslow, 1943). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının farklı tercih nedenlerinin olması farklı ihtiyaçlarının baskın olduğunu göstermektedir. Alanyazındaki araştırmaların da farklı katılımcı gruplarıyla yürütülmesi, araştırma sonuçlarında benzer ya da farklı bulgulara ulaşılmasını doğal ve beklenen bir durum haline getirmektedir.

Çalışmanın empatik eğilim değişkenine ilişkin bulgularında özel eğitim öğretmen adaylarının empatik eğitim toplam puanı ortalama düzeyde olduğu görülmüştür. Akbulut ve Sağlam (2010); Canbulat, Küçükkaragöz, Erdoğan ve Yeşiloğlu (2015) ile Ekinci ve Aybek (2010)'ın araştırmaları da bu araştırmayla benzer doğrultuda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının empatik eğilimlerini ortalama ve ortalama düzeyin üst sınırında bulmuşlardır. İletişimin bulunduğu her ortamda ve her bireyde bulunması gereken empati, özellikle öğretmenlerin kişiliğinin vazgeçilmez bir parçası olarak kabul edilmektedir (A. R. Aydın, 2009). Tipik gelişim gösteren öğrencilerin eğitiminde öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimleri açısından oldukça önemli olan empati; özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenler için ise buna ek olarak öğretmenlerin öğrencileri ve ailelerini anlayabilmelerini

ve öğrencilerin ihtiyaçlarını fark edebilmelerini sağlamaktadır (Aydın ve Karkaç, 2015). Bu nedenle öğretmenlerin empati düzeyi sınıf düzenini ve öğrencilerin başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmaların öğretmenlerin empati düzeyiyle ilgili benzer sonuçlara ulaşması empatinin öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerden olduğunun doğal bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının empatik eğilim puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu incelendiğinde öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin kadın öğretmenlerinin lehine erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Günaydın (1999) öğretmenlerle; İkiz (2009) psikolojik danışmanlarla; Akbulut ve Sağlam (2010) sınıf öğretmenleriyle; Dev (2010) ilkokulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerle Ekinci ve Aybek (2010) öğretmen adaylarıyla; Karkaç (2013)'ın özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerle; Canbulat, Küçükkaragöz, Erdoğan ve Yeşiloğlu (2015) öğretmen adaylarıyla; Boran, Arcagök, Şahin ve Çetin (2018) temel eğitim bölümü öğretmen adaylarıyla; Zhang (2019) öğretmen adaylarıyla; Gazo ve diğerleri (2021) öğretmen adayları ve hemşire adayları ile gerçekleştirdikleri araştırmada bu araştırmanın bulgularıyla aynı doğrultuda olacak şekilde kadınların empatilerinin erkeklerle karşılaştırıldığında yüksek olduğu ortaya konmuştur. Kadınların beyin yapısının erkeklerden farklı olmasıyla birlikte bireylerin cinsiyet rollerini kültürel beklentilerinin de değiştirdiği bilinmektedir (Christov-Moore, Simpson, Coude, Grigaiyte, Iacoboni ve Ferrari, 2014). Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek empatiye sahip olması toplumsal beklentilerin genellikle kadınların daha duyarlı, şefkatli ve ilgili olmaları yönündeyken; erkeklerin ise daha mesafeli durması gerektiğiyle ilgili değerler aşılmasının sonucu olarak görülebilir. Bu araştırmada elde edilen sonucun aksine Biçer ve Başer (2019) öğretmen adaylarıyla tamamladıkları çalışmada erkek öğretmen adaylarının kadınlara kıyasla empati puanlarının daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Dinçyürek (2004) öğretmen adaylarıyla; Ercoşkun, Dilekmen, Ada ve Nalçacı (2006) sınıf öğretmeni adaylarıyla; Genç ve Kalafat (2008) öğretmen adaylarıyla; Kırıktaş ve Saygılı (2015) öğretmenlerle; Graziano ve diğerleri (2024) destek eğitim öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin empati puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda aynı doğrultuda olmayan sonuçların da olması empati kurma düzeyinin; yaşam deneyimleri, kişilik yapısı gibi değişkenlerden de etkilenmesi olarak düşünülebilir.

Araştırmaya göre öğretmen adaylarının empatik eğilim puanları sınıf ve yaş değişkenleri dikkate alınarak incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Ercoşkun, Dilekmen, Ada ve Nalçacı (2006)'nın sınıf öğretmen adaylarıyla; Genç ve Kalafat (2008); Canbulat, Küçükkaragöz, Erdoğan ve Yeşiloğlu (2015) öğretmen adaylarıyla öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ile empatik eğilim düzeyi arasında anlamlı farklılaşma olmadığı ortaya konmuştur. Ekinci ve Aybek (2010), Tekin ve Güllü (2010) ile Biçer ve Başer (2019) 4. sınıf öğretmen adaylarının empati düzeylerinin 1. sınıflardan yüksek; Boran, Arcagök, Şahin ve Çetin (2018) temel eğitim bölümü öğretmen adaylarıyla; Gazo ve diğerleri (2021) araştırmalarında 3. ve 4. sınıf üniversite öğrencilerinin, birinci sınıf üniversite öğrencilerine göre empati düzeylerinin daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Alanyazındaki diğer araştırmalarda sınıf seviyesi yükseldikçe empati puanlarının yükselmesinin sebebi empatinin geliştirilebilir olmasının bir sonucu olarak yorumlanabilmektedir. Bu araştırmada benzer sonuçların elde edilememesinin nedeni olarak, özel eğitim öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik empati düzeylerinin sınıf düzeyinden bağımsız olarak belirli bir seviyenin üzerinde olması gerektiği gerçeği gösterilebilir. Çünkü özel eğitim alanında görev yapacak bireylerin empati kurabilmeleri, öğrencilerini ve ailelerini anlayabilmeleri ve bu beceriyi öğretim sürecine yansıtabilmeleri, özel eğitim öğretmenliğinin temel gerekliliklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Aydın ve Karkaç, 2015). Özel eğitim öğretmen adaylarının mesleği tercih ederken belli bir empati düzeyine sahip olması ve sınıf düzeyine göre değişmemesi alanın özel gerekliliklerinin doğal sonucu olarak kabul edilebilir.

Yılmaz ve Akyel (2008)'in beden eğitimi öğretmen adaylarıyla; Günaydın (1999)'ın öğretmenlerle; İkiz (2009)'in psikolojik danışmanlarla; Çelik ve Çağdaş (2010)'ın okul öncesi öğretmenleri ile; Karkaç (2013)'in özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerle; Biçer ve Başer (2019)'in ise öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmalarda bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde empati düzeyinin yaş değişkenine göre anlamlı bir ilişki göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Toplum içinde empati düzeyi yüksek bireylerin genellikle eğitim ve sağlık gibi insan odaklı meslekleri tercih ettiği bilinmektedir (Tarhan, 2010). Özel eğitim öğretmen adaylarının ise hem bu eğilimin bir yansıması olarak hem de özel eğitim alanının doğası gereği empati gerektiren bir alan olması nedeniyle öğretmen adaylarının empati düzeylerinin belirli bir seviyenin üzerinde olması beklenmektedir. Bu araştırmanın ve alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarının örtüşmesi, yaş faktörünün etkisinde

kalmadan öğretmenlik mesleğinin ve özel eğitim alanının yapısından kaynaklanan doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının empatik eğilim puanlarının akademik ortalama değişkeni arasında pozitif yönlü, küçük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının akademik ortalamasının yükseldikçe empatik eğilim düzeylerinin de yükseldiği anlamına gelmektedir. Bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde Biçer ve Başer (2019) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda akademik ortalaması yüksek öğretmen adaylarının empatik eğilimlerin düzeylerinin akademik ortalaması düşük olanlara göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Alan yazında empatik eğilim ve akademik ortalamanın incelendiği çok fazla araştırma bulunmamakla birlikte sonuçlarına ulaşılan araştırmalarda değişkenler arasında anlamlı fark olmasının sebebi olarak bireyin empati kurabilmesi için öncelikli olarak kendini tanıması ve kendi yapabileceklerinin farkında olması gösterilebilir (Yüksek, 2015). Kendini tanıyan ve yapabileceklerinin farkında olan öğretmen adaylarının derslerde de başarı sağlayarak yüksek akademik ortalamaya sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri bölümü tercih nedenlerine göre incelendiğinde alana merak duyulması, kişiliğine uygun olması sebepleriyle bölümü tercih eden öğretmen adaylarının daha yüksek empatik eğilime sahip olduğu görülmüştür. Çelik ve Çağdaş (2010) okul öncesi öğretmenleri ile; Karkaç (2013) özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerle yaptığı araştırmalarda bu araştırmayla benzer doğrultularda mesleğini isteyerek tercih etmiş öğretmenlerin ve mesleğini severek yapan öğretmenlerin empati düzeylerinin isteyerek tercih etmeyen ve severek yapmayan öğretmenlere göre daha yüksek empati düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alana ilgi duyulması, kişiliğe uygun olması ve severek gerçekleştirme gibi nedenlerin bireyin yaptığı işe anlam yüklemesi sonucunda ortaya çıktığı bilinmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Bu araştırmada ve alanyazındaki araştırmalarda benzer sonuçlar olması eğitim alanında genel olarak empati düzeyi yüksek bireylerin çalışmasından kaynaklı olduğu söylenebilir (Tarhan, 2010).

Bu çalışmada, özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları, öğretme motivasyonları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca veriler; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, akademik başarı ortalaması ve meslek tercihi nedenleri gibi demografik değişkenler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu kapsamlı analiz, öğretmen adaylarının motivasyon ve empati düzeylerini etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlamıştır.

Öğretmenlerle yapılan önceki çalışmaların genellikle iki değişkenle sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise, öğrenme ve öğretme motivasyonlarına ek olarak empatik eğilimlerin de incelenmesiyle, öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın üç boyutlu ve bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi, alanyazına daha derinlikli ve kapsamlı bilgiler sunulmasına olanak sağlamıştır.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sürecinden elde edilen bulgular temel alınarak mevcut sonuçlar değerlendirilmiş ve gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Araştırma bulguları, özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları, öğretme motivasyonları ve empatik eğilimlerinin mesleki yeterlilikleri ve dolayısıyla eğitim kalitesi üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle lisans eğitimi sürecinde bu becerileri desteklemeye yönelik motivasyon artırıcı seminerler, rol oynama ve vaka analizi gibi tekniklerin kullanıldığı empati temelli atölye çalışmaları, özel gereksinimli bireylerin aileleriyle etkileşim kurma fırsatları sunan paneller ve akran mentörlüğüne dayalı grup etkinlikleri gibi uygulamalara yer verilmesi önerilmektedir.

2. Öğretmen adaylarının mesleki deneyimlerini artırmak amacıyla, lisans sürecindeki teorik ve pratik dersler arasındaki bağ güçlendirilmelidir. Bu doğrultuda lisans sürecinde mikro öğretim uygulamalarının yaygınlaştırılması, saha deneyimlerinin ve uygulama temelli eğitimlerin sayısının ve niteliğinin artırılması önem arz etmektedir. Bu tür deneyimlerin öğretme motivasyonunu güçlendirmenin yanı sıra özgüveni ve profesyonel yeterliliği desteklemesi beklenmektedir. Deneyimler sonrasında deneyimler hakkında yapılandırılmış yansıtma ve geri bildirim oturumları eklenerek öğrenmenin kalıcılığının sağlanması önerilmektedir.

3. Özel gereksinimli bireylere karşı kapsayıcı ve olumlu tutumların kazandırılması, öncelikli olarak özel eğitim öğretmenlerinin sorumluluğundadır. Bu sebeple öğretmen adaylarına bu tutumların kazandırılması amacıyla özel gereksinimli bireylerle ve aileleriyle ortak projeler, atölye çalışmaları, sportif etkinlikler gibi empati becerilerini geliştiren deneyimsel etkinlikler planlanıp öğretmen adaylarının katılımı teşvik edilmelidir. Çalışmaların çeşitliliğini sağlamak için farklı branşlardan öğretmen adaylarının da etkinliklere katılımının sağlanması önerilebilir.

4. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonunun son sınıfta azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini sürdürme konusunda risk faktörü olarak görülebilir. Bu sebeple son sınıf öğrencilerinin motivasyonlarını canlı tutacak bitirme projeleri ve kariyer planlama seminerleri gibi düzenlemeler önerilebilir. Ayrıca mezuniyet sonrasında öğretmenler için mesleki gelişim toplulukları oluşturularak sürekli öğrenme ve motivasyon sağlanması desteklenebilir.

5. Araştırmada erkek öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının, öğretme motivasyonlarının ve empatik eğilimlerinin kadınlara kıyasla daha düşük olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgudan hareketle öğretmen yetiştirme programlarında erkek adayların mesleğe yönelik motivasyonlarını ve duyuşsal becerilerini destekleyecek özel yaklaşımların geliştirilmesi önerilebilir. Erkek öğretmenlerin rol model olarak sunulduğu, mesleğin duyuşsal ve ilişkisel boyutlarının tartışıldığı ve toplumsal cinsiyet rollerinin meslek seçimi üzerindeki etkilerinin ele alındığı hedefli grup çalışmaları veya seminerler düzenlenmesi faydalı olabilir.

6. Araştırma sonuçlarında alana yönelik ilgi ve sevgi gibi nedenlerle öğretmenlik mesleğini tercih eden adayların motivasyonlarının ve empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğunu görülmektedir. Bu durum mesleki tercihlerin eğitimin geleceğini belirlemedeki önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle lise düzeyindeki öğrencilere yönelik mesleki rehberlik hizmetlerinde özel eğitim öğretmenliği mesleğinin gerçekçi ve bütüncül bir şekilde tanıtılması sağlanmalıdır. Aday öğrencilerin mevcut özel eğitim öğretmenleri ve öğretmen adayları ile bir araya gelerek gözlem yapabilecekleri ortamlar ile özel gereksinimli bireylerle vakit geçirebilecekleri atölye çalışmaları ve sportif etkinlikler planlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Özel eğitim öğretmeni adaylarının öğrenme ve öğretme motivasyonları ile empatik eğilimleri arasındaki sonuçların genellenebilirliğini artırmak için farklı sosyo-kültürel bölgelerindeki öğretmen adaylarını da kapsayan daha geniş evren ve örneklemle kapsamlı araştırmalar yapılması önerilebilir. Ayrıca araştırmalar özel eğitim öğretmenlerinin deneyimlerini ve görüşlerini de içerecek şekilde genişletildiğinde, konuyla ilgili daha kapsamlı bulgulara ulaşılabilir. Ayrıca, adayların lisans eğitiminin başından mezuniyet sonrası ilk yıllarına kadar izlendiği boylamsal araştırmalar motivasyon ve empati düzeylerinin zaman içerisindeki değişimin nedenlerini ve dinamiklerini daha derinlemesine anlamamızı sağlayacaktır.

2. Bu çalışma, öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerine odaklanmıştır. Gelecekteki araştırmalarda öğrenme motivasyonu, öğretme motivasyonu ve empati değişkenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarıları, sosyal becerileri ve okula yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi alanyazına önemli bir katkı sunacaktır. Bu amaçla gerçekleştirecek çalışmalar etkili öğretmen özelliklerinin öğrenci çıktılarına nasıl yansıdığını somut olarak ortaya koyabilir.

3. Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme motivasyonlarıyla empatik eğilimleri arasındaki ilişki genellikle nicel yöntemler kullanılarak araştırılmıştır. Ancak bu değişkenlerin nasıl ve neden ilişkilendiğini daha iyi anlamak amacıyla nitel yöntemlerin de kullanılacağı karma yöntemli veya saf nitel araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Adaylarla yapılacak derinlemesine görüşmeler, odak grup çalışmaları ve vaka incelemeleri, nicel verilerin arkasındaki "neden" sorusuna yanıt olarak daha zengin ve bütüncül bir anlayış sağlayacaktır.

4. Uygulayıcılara yönelik önerilerde sunulan atölye çalışmaları, mentörlük programları gibi müdahalelerin etkililiğinin bilimsel olarak test edilmesi önemlidir. Bu bağlamda, belirli bir müdahale programının (örneğin empati geliştirme atölyesi) öğretmen adaylarının motivasyon ve empati düzeyleri üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlayan deneysel ve yarı deneysel desenli araştırmaların tasarlanması, kanıta dayalı uygulamaların geliştirilmesine olanak tanıyacaktır.

5. Bu çalışmada ele alınan değişkenlerin yanı sıra öğretmen adaylarının motivasyon ve empati düzeylerini etkileyebilecek başka aracı veya düzenleyici değişkenler de

bulunmaktadır. Gelecekteki çalışmalarda, adayların kişilik özellikleri, stresle başa çıkma stratejileri, mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz-şefkat, psikolojik dayanıklılık ve öğrenim gördükleri kurumun iklimi gibi faktörlerin de modele dahil edilerek incelenmesi, konunun daha çok boyutlu bir çerçevede ele alınmasını sağlayacaktır.



KAYNAKLAR

- Açıkgöz, M. H., Öğülmüş, K., ve Vuran, S. (2025). Özel eğitim öğretmen adaylarının perspektifinden meslek tercih nedenlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 26(1), 33-48. Doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.1340759
- Adams, J.S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422-436. Doi: 10.1037/h0040968
- Ahraz, H. (2021). *Öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 693753).
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/ataunikkefd/issue/2774/37170>
- Akbay, S.E., ve Gizir, C.A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78. Doi: 10.17860/efd.38518
- Akbulut, E. ve Sağlam, H. İ. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1068-1083. Erişim adresi: https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/161047/makaleler/7/2/arastrmx_161047_7_pp_1068-1083.pdf
- Akçadağ, T. (2018). *İyi Öğretmen Doğru Okul*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akhan, N. E., ve Kaymak, B. (2021). Öğretmenlik uygulamasının öğretme motivasyonu ve öğretmenlik özyeterlilik inançlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(76), 564–576. Erişim adresi: <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/the-effect-of-teaching-practice-on-teaching-motivation-and-teaching-selfefficiency-beliefs.pdf>
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:207919).
- Aktan, O. (2023). Özel eğitim öğretmenliği programı öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 974-1003. Doi: [10.53444/deubefd.1269632](https://doi.org/10.53444/deubefd.1269632)

- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik özyeterlik arasındaki ilişki: ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/itobiad/issue/30065/314829>
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmen adaylarında akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme ilişkisi: hacettepe üniversitesi örneği. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-115. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/59285/763056>
- Alemdar, E. (2018). *Öğretmen adaylarının iş umutları, akademik motivasyonları ve kariyer planları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 530549).
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior & Human Performance*, 4(2), 142–175. Doi: 10.1016/0030-5073(69)90004-X
- Alpaslan, G., Bozgeyikli, H., ve Avcı, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 189–211. Doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304629
- Alper, D. (2007). *Psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri-iletişim ve empati becerilerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 211617).
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 48-62. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21473/230152>
- Altıparmak, M. E. (2015). Akademik kontrol odağı ve başarı hedef yönelimleri: beden eğitimi öğretmenliği öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 73-78). Doi: 10.17155/spd.28168
- Appova, A. ve Arbaugh, F. (2016). Teachers' motivation to learn: implications for supporting professional growth. *Professional Development in Education*, 44(1), 5-21. Doi: 10.1080/19415257.2017.1280524
- Ardıç, A. ve Diken, H. İ. (2015). Özel gereksinimli öğrenciler, E. D. Editör (Yay. haz.), *Sınıfta Etkili Öğretim ve Yönetim (Etkinlikler ve Örnekler)* (ss. 453-509), Ankara: Pegem Akademi.

- Argon, T. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 159–179. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10320/126560>
- Arslan, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 394-411. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/66454/882837>
- Atbaşı, Z. ve Özdemir, C. (2020). Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin sunumu. S. U. ve T. S. Editör (Yay. haz.), *Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri* (ss. 49-62), Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Atik, Ü., Karaman, M. A., ve Sarı, H. İ. (2024). Examining the relationship between emotional intelligence, achievement motivation, and self-efficacy among pre-service teachers in Türkiye. *Education Sciences*. 14(5), 1-13. doi: 10.3390/educsci14050526
- Avcı, O. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinde öğretme motivasyonu ve öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 609494).
- Aydın, A. R. (2009). Öğretmen – öğrenci ilişkilerinde empati ve öğretmenlerin rol modeliği üzerine. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 9(1), 75-83. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/daad/issue/4497/61941>
- Aydın, A. [Aydan]. (2015). *Özel eğitim sınıflarında sınıf yönetimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aydın, A. [Ayhan]. (2016). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. ve Karkaç, N. N. (2015). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2015), 43-65. Doi: 10.14582/DUZG
- Aydın, S., Gürbüzöglü Yalmanlı, S. ve Yel, M. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *E- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 51-59. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kafkasegt/issue/19194/204089>
- Aydoğan, H. ve Baş, M. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine güdülenmelerinin incelenmesi. *Uluslararası Spor, Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 2(3), 112-124. doi: 10.18826/ijsets.83797

- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi – Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 25-40. doi: 10.12973/jesr.2014.41.2
- Bacan, A. R., Matins, G. H. ve dos Santos, A. A. A. (2020). *Adaptation to higher education, learning strategies and motivation of DL students*. São Francisco: Creative Commons.
- Balcı, S. (2023). Öğretmenliğe ilişkin tutum ve akademik motivasyon: aday öğretmenlere yönelik bir inceleme. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 336-370. doi: 10.29299/kefad.1145313
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Baron-Cohen, S. ve Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175. Doi: 10.1023/b:jadd.0000022607.19833.00
- Bayrakçeken, S., Samancı, O., Canpolat, N., ve Doymuş, K. (2021). Motivasyon ve başarı: Öz belirleme kuramı temelinde öğrenciler öğrenmeye nasıl motive edilebilir? *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 66, 482–505. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniefd/issue/62743/951311>
- Başdal, M. (2021). *Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri, öğretmen özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 676689).
- Bektaş, M. ve Karagöz, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının tutum ve motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Academic Value Studies (Javstudies)*, 3(15), 154-164. doi: 10.23929/javs.565
- Biçer, B., ve Başer, E. H. (2019). Öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin sosyal girişimcilik özelliklerini yordama gücü ve empatik eğilim ile sosyal girişimcilik özelliklerini etkileyen faktörler. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 235–243. Doi: 10.18506/anemon.520986
- Blaskova, M., Polackova, K. ve Blasko, R. (2017). Content, positives, and controversies of academic empathy and motivation. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(7), 58-73. doi: 10.18844/prosoc.v4i7.2632

- Boran, G., Arcagök, S., Şahin, Ç., ve Çetin, Ş. (2018). Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 1-14. doi: 10.29329/mjer.2018.172.1
- Borich, G. D. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri: Araştırma temelli uygulama*. (B. Acat, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın yılı 2013).
- Bozgün, K. (2022). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 108-131. Doi: 10.14520/adyusbd.1111844
- Broomhead, K. E. (2013). Preferential treatment or unwanted in mainstream schools? The perceptions of parents and teachers with regards to pupils with special educational needs and challenging behaviour. *Support for Learning*, 28(1), 4-10. doi: 10.1111/1467-9604.12009
- Brouse, C. H., Basch, C. E., LeBlanc, M., McKnight, K. R., ve Lei, T. (2010). College students' academic motivation: Differences by gender, class, and source of payment. *College Quarterly*, 13(1), 1–10. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ912093>
- Bulmer, M. (1979). *Principles of statistics*. New York: Dover Publications.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/ogretmen-denetim-odagi-olcegi-toad.pdf>
- Bural, B. ve Avsaroglu, S. (2012). Zihin engelliler öğretmenliği öğretim uygulaması dersinde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen adayları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 51-63. Doi: 10.19128/turje.181047
- Burden, P. R. (2000). *Powerful classroom management strategies: Motivating students to learn*. California: Corwin Press.
- Burden, P. R. ve Byrd, D. M. (2007). *Methods for Effective Teaching: Promoting K-12 Student Understanding*. United States of America: Pearson Education.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Canbay, F. (2016). *Türkiye'de bir üniversitedeki İngiliz dili eğitimi öğrencilerinin akademik motivasyon ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 429764).
- Canbulat, T., Küçükkaragöz, H., Erdoğan, F., Yeşiloğlu, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarında empatik eğilim düzeyi ve geleceğe dönük beklenti. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 651-665. doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000145067
- Cavkaytar, A. (2021). Özel eğitimde temel kavramlar. O. F. Edidör (Yay. haz.), *Özel Eğitim ve Eğitim Teknolojisi* (ss.1-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., Ferrari, P.F. (2014). Empathy: gender effects in brain and behavior. *Neurosci Biobehav Rev*. 4(4):604-627. Doi: 10.1016/j.neubiorev.2014.09.001.
- Chowdhury, M. S. ve Amshahabuddin, A. M. (2007). Self-efficacy, motivation and their relationship to academic performance of Bangladesh College Students. *College Quarterly*, 10(1). Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ813750>
- Cihan Güngör, H. (2015). Öğretmen öğrenci iletişimi, E. D. Ed. (Yay. haz.), *Sınıfta Etkili Öğretim ve Yönetim (Etkinlikler ve Örnekler)* (ss.156-184), Ankara: Pegem Akademi.
- Cobb, B. (2004). *Assessing job satisfaction and emotional intelligence in public school teachers* (yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=2106&context=theses>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Council for Exceptional Children (2003). *What every special educator must know: the international standards for the preparation and certification of special education teachers*. United States of America: Council for Exceptional Children.
- Çalışkan, O. ve Kapucu, A. (2023). Duygu ölçmede kullanılan öz bildirim yöntemleri: Neyi ölçer? Nasıl doğru ölçer? *Psikoloji Çalışmaları*, 43(3): 393–428. doi: 10.26650/SP2021-1002572
- Çağlak Keleş, Z., Durmaz, A., ve Yücel, A. G. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik hedefleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 776-789. doi: 10.17679/inuefd.1437373

- Çakıcı Eser, D. (2022). Verilerin analize hazırlanması: Sayaltıların test edilmesi. G. Şa. S. ve B. M. Ed. (Yay. haz.), *Adım Adım Uygulamalı İstatistik* (ss. 10-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, A. ve Gezer, U. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmeye ilişkin motivasyonlarının incelenmesi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 4(1), 1-9. doi: doi.org/10.29345/futvis.105
- Çelik, E., ve Çağdaş, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (23), 23-38. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61800/924427>
- Dağlıoğlu, H. E., Genç, H., ve Yüksek Usta, S. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ile matematik öğretimine ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 12(28), 235–260. doi: 10.7827/TurkishStudies.11423
- Davis, C. M. (1990). What is empathy, and can empathy be taught? *Physical Therapist Education*, 70(10), 707-711. Doi: 10.1093/ptj/70.11.707
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, (85). Erişim adresi: https://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deckers, L. (2005). *Motivation: Biological, Psychological and Environmental*. United States of America: Pearson Education.
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 228626).
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitim Sözlüğü*: Dictionary of Education.
- Demirel, D., ve Okyay, C. (2023). Herzberg'in Çift Faktör Kuramına göre iş tatmininin belirlenmesi: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği. *AICMES 3rd International Conference On Current Scientific Studies*, 37-52. Erişim adresi: https://www.academia.edu/104799070/HERZBERG%C4%B0N_%C3%87%C4%B0F

T FAKT%C3%96R KURAMINA G%C3%96RE %C4%B0%C5%9E TATM%C4%B0N%C4%B0N BEL%C4%B0RLENMES%C4%B0

- Demirhan, M., Şahin, Y. ve Şahin, U. (2023). Öğretmenlerde empatik beceriler üzerine bir araştırma. *Harran Maarif Dergisi*, 8 (1), 1-13. Doi: 10.22596/hej.1241731
- Deniz, A. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme düzeylerinin incelenmesi: bir vakıf üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 617752).
- Dev, N. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceriler açısından karşılaştırılması (kartal ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 262403).
- Dikmen, M. (2021). Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu: Bir karma yöntem çalışması. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(2), 213-232. Doi: 10.30900/kafkasegt.951038
- Dinçyürek, S. (2004). Üniversite öğrencilerinin empatik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (10), 95-115. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/457/3667>
- Doğan, T. (2003). *Öğretmen ve Eğitim Yöneticilerine Rehber*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Doğrul, H., ve Kılıç, F. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of University Research*, 3(2), 49-57. doi: 10.32329/uad.699452
- Dokuchyna, T. (2018). Academic motivation of students majoring in “Special Education”. *Science and Education*, 2, 94-100. doi: 10.24195/2414-4665-2018-2-12
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1-2); 155-190. doi: 10.1501/Egifak_0000000999
- Dökmen, Ü. (2008). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Dönmez, B. (2020). Motivasyon. Ö.S., S. F. ve K. S. Ed. (Yay. haz.), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (ss. 189-231). Ankara: Pegem Akademi.

- Duru, F. ve Arslan, A. (2022). İlkokul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonları, özyeterlilik inançları, yenilikçilikleri ve iş memnuniyetlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 51(235), 2133-2162. Doi: 10.37669/milliegitim.917330
- Dursun, M. (2024). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve empati düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Sport for All and Recreation*, 6(3), 229-236. doi: 10.56639/jsar.1527411
- Dülker, A. P. Ve Terzi, A. R. (2020). Özel eğitim öğretmenlerinde öğretme motivasyonu ve iş doyumunu ilişkisi. *Advances in Social Science Research*, 204-222. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Ayse_Pinar_Duelker/publication/344608335_Correlation_Between_Special_Education_Teachers'_Teaching_Motivation_and_Job_Satisfaction/links/5f841d1a92851c14bcc14a9e/Correlation-Between-Special-Education-Teachers-Teaching-Motivation-and-Job-Satisfaction.pdf
- Eğitim-Bir-Sen (2004). *Öğretmen sorunları araştırması*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası Yayınları.
- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 9(2), 816-827. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8595/106940>
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *İlköğretim Online*, 16(2), 394-405. doi: 10.17051/ilkonline.2017.304706
- Ekinci Vural, D. ve Doğan Altun, Z. (2019). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki motivasyonları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1299-1307. Doi: 10.29228/TurkishStudies.23381
- Elliot, A. J. ve Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. doi: 10.1037/0022-3514.72.1.218
- Erçoşkun, M. H., Dilekmen, M., Ada, Ş., ve Nalçacı, A. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik becerilerinin bireysel değişkenler açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 207-217. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2774/37157>

- Erdem, A. R. (1997). İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 69–80. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11140/133269>
- Erduran Tekin, Ö. (2023). Yükseköğretimde öğrenme motivasyonu ölçeği'nin (YÖMÖ-Ü) Türkçe'ye uyarlanması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 34-51. doi: 10.19160/e-ijer.1252283
- Eren, E. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Erginer, A. ve Saklan, A. (2020). Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 363–393. Doi: 10.47615/issej.840163
- Ersoy, M. (2021). Karşılaştırmalı eğitim teknolojileri. A. A. ve A. İ. Ed. (Yay. haz.), *Türk eğitim sistemi: Farklı ülkelerle karşılaştırmalı* (ss.147-178). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersöz, F. ve Ersöz, T. (2019). *Spss ile istatistiksel veri analizi istatistik*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ertürk, M. (2002). Öğretmen adaylarında öğrenmeyi ilişkin motivasyonel inançlar ve strateji kullanımı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23508/250459>
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 2(3), 1-15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekvad/issue/28248/300307>
- Ertürk, S (2013). *Eğitimde program geliştirme*, Ankara: EDGE Akademi Yayınları.
- Farah, A. (2022). Exploring differences in academic motivation among teacher candidates in higher education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(12), 104-114. doi: 10.33423/jhetp.v22i12.5466
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A. T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E. ve Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and teacher education*, 86 (2019). Doi: 10.1016/j.tate.2019.102882

- Faye, C., ve Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(4), 189–199. doi: 10.1037/a0012858
- Fernet, C., Chanal J., ve Guay, F. (2015). What fuels the fire: Job- or task-specific motivation (or both)? On the hierarchical and multidimensional nature of teacher motivation in relation to job burnout. *An International Journal of Work, Health & Organisations*, 31(2), 145-163. doi: 10.1080/02678373.2017.1303758
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw Hill.
- Gazalcı, T., Zengin, M., Dal, A., İnan, M., Eker, A. ve Kurt, E. (2024). Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleri. *Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Dergisi*, 11(103), 191-203. doi: 10.5281/zenodo.10616615
- Gazo, A.M., Mhaidat F. A., ve Alharbi, B. H. (2021). Empathic tendencies among student nurses and student teachers: A comparative study. *Journal of Educational and Social Research*. 11(3), 202-214. doi: 10.36941/jesr-2021-0063
- Genç, S. Z., ve Kaladat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 211-222. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49945/640049>
- George, D., ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goroshit, M. ve Hen, M. (2014). Does emotional self-efficacy predict teachers' self-efficacy and empathy?. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 26-32. doi: 10.11114/jets.v2i3.359
- Gök, B. ve Atalay-Kabasakal, K. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inancı, öğretme motivasyonu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(4), 1081-1112. doi: 10.14527/pegegog.2019.035

- Gökalp, A. ve İnel, Y. (2021). Empati ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 32–45. doi: 10.15659/ankad.v5i1.137
- Gökçakan, N. (2016). Etkili İletişim ve Motivasyon, B.G. Ed. (Yay. Haz.), *Etkili İletişim* (ss.159-168), Ankara: Pegem Akademi.
- Gömleksiz, M. N., ve Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21486/230306>
- Gözel, İ. (2023). *Özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretme motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 841464).
- Gözler, A., Bozgeyikli, H., ve Avcı, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 189-21. doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304629
- Grandin, T. (2018). *Otizimli Beyin*, (Solmaz, M., çev.) İstanbul: Pozitif Yayınları. (Orijinal eserin yayın yılı 2014).
- Graziano, F., Mastrokourou, S., Monchietto, A., Marchisio, C., ve Calandri, E. (2024). Teacher empathy and inclusive education: The moderating role of emotional self-efficacy and gender. Erişim adresi: <https://www.researchsquare.com/article/rs-3999977/v1adresinden>
- Greenspan, S. I. ve Eieder, S. (2019). *Özel gereksinimli çocuk: Zihinsel ve duyuşsal gelişim* (Ersevim, İ., çev.). İstanbul: Özgür Yayınları. (Orijinal eserin yayın yılı 1998).
- Gülle, M. ve Beyleroğlu, M. (2017). *Eleştirel düşünme ve empati (Eğitim ve spor alanı)*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Gültekin, S., Gül, Z. ve Ünal, M. C. (2013). Motivasyon, S. G. Ed. (Yay. haz.), *Organizasyon teorileri klasik ve modern perspektifler* (ss. 324-351), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gümüştas, Z., Gülbahar, B: (2022). Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen etkenler. *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*, 7(20), 180-200. doi: 10.46872/pj.538
- Gün, F., ve Turabik, T. (2019). Öğretmen adaylarının olası benliklerinin öğretme motivasyonları üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 214-234. doi: 10.30703/cije.468371

- Günaydın, M. (1999). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 87634).
- Günönü Kurt, S. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 564903).
- Gürşimşek, I. (2002). Öğretmen adaylarında öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar ve strateji kullanımı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8, 135-155. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/217182>
- Güzel Candan, D., ve Evin Gencel, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 72-89. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mauefd/issue/19409/206401>
- Hasdemir, F. N. ve Aydoğdu, E. (2023). Adams'ın Eşitlik Kuramı bağlamında yönetici ve öğretmenlerin kullandıkları stratejiler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1857-1882. Doi: 10.37217/tebd.1309940
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Heszteráné Ekler, J., Emeljanovas, A., ve Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(1), 123-130. Erişim adresi: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3737859/>
- Herzberg, F., Mausner, B., ve Snyderman, B.B. (1959). *The Motivation to Work*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307-316. Doi: 10.1037/h0027580
- Işık, A. D. (2015). Öğretmenlik Mesleği. G.F. Ed. (Yay. haz.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 266-290), Ankara: Pegem Akademi.
- İkiz, F. E. (2009). İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların empati düzeylerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 8(2), 346-356. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8598/107020>
- İzci, E. Ve Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 31-43. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diclesosbed/issue/61615/920134>

- Jarvela, S. ve Niemivirta, M. (2001). Motivation in context: Challenges and possibilities in studying the role of motivation in new pedagogical cultures. S. V. ve S.J. Eds. (Yay. haz.), *Motivation in Learning Contexts* (ss. 105-128). London: Pergamon.
- Jiang, N., Li, H. J., Yu, S. Y., Kong, L. K. ve Li, J. (2025). Pre-service teachers' empathy and attitudes toward inclusive education-The chain mediating role of teaching motivation and inclusive education efficacy. *PLoS One*, 20(4), 1-18. Doi: 10.1371/journal.pone.0321066
- Jolliffe, D., ve Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589–611. Doi: 10.1016/j.adolescence.2005.08.010
- Karadağ, C. A. (2024). Choosing teaching as a career: Examination of motivational sources of special education teacher candidates. *Base for Electronic Educational Sciences*, 5(1), 15-30. doi: 10.29329/bedu.2024.651.2
- Karakaş, S. (2017). *Prof. Dr. Sirel Karakaş Psikoloji Sözcüğü: Bilgisayar Programı ve Veritabanı*. 19.11.2024 tarihinde www.psikolojisozcugu.com adresinden alındı.
- Karakuş, F., ve Tümkaya, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin sosyodemografik değişkenlere ve tercih ettikleri disiplin türlerine göre incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 397-418. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22566/241096>
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80.Yılında Özel Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, (160), 26–34. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/kargin.htm
- Karkaç, N. N. (2013). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin çalıştıkları engel türüne ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 349985).
- Kauffman, D. F., Soylu, M. Y., ve Duke, B. (2011). Validation of the Motivation to Teach Scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 279-290. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7796/102075>
- Kaya, H. İ. ve Korucuk, M. (2022). An investigation of prospective teachers'reasons for preferring teaching as a profession: Turkish context. *Gist Education and Learning Research Journal*, 25, 63-86. doi: 10.26817/16925777.1504

- Kayadibi, F. (2012). Sevgi faktörünün eğitim verimliliği üzerine etkisi. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology* (5). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuilah/issue/969/10930>
- Kesicioğlu, O. S. ve Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1371- 1383. Doi: 10.7827/TurkishStudies.6784
- Kıncal, R. Y. ve Şahin Ç. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizin toplumsal ve kültürel temelleri, M. E., B. O. ve T. Y. Eds. (Yay. haz.), *Öğretmen Yetiştirme Sistemiz (Dün, Bugün ve Yarın)* (ss. 59-87), Ankara: Pegem Akademi.
- Kırcaali-İftar, G. (2019). Nitelikli bir özel eğitim öğretmeni olmak. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/336676901_Nitelikli_Bir_Ozel_Egitim_Ogre_tmeni_Olmak
- Kırıktaş, H., ve Saygılı, G. (2015). Bazı değişkenlere göre öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1). 73-82. doi: 10.14686/BUEFAD.2015111016
- Kim, H. (2015). Early childhood preservice teachers' beliefs about e-portfolios and experiences in the development of an e-portfolio in the United States. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42 (1). 1-24. Erişim adresi: https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=hdf_facpub
- Kim, H-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry and Endodontics*, 38, 52–54. Doi: 10.5395/rde.2013.38.1.52
- Krejcie, R. V., ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610. Doi: 10.1177/001316447003000308
- Kula, S. S. (2025). Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öğretme motivasyonlarının ilişkisel analizi. *Journal of Education and Future*, 27, 63-75. Doi: 10.30786/jef.1432570
- Kuzu, Y. (2022). Ortalamalar arası farkın test edilmesi. G. Ş. S. ve B. M. Eds. (Yay. haz.), *Adım adım uygulamalı istatistik* (ss. 106-154). Ankara: Pegem Akademi.

- Ladikli, M. F. ve Arslan, H. (2023). Kavramsal ve kuramsal olarak iş doyumu. *İbn Haldun Çalışmaları Dergisi*, 8 (2), 139-174. Doi: 10.36657/ihcd.2023.112
- Leech, N. L., Donovan, C., Prais, D., Haug, C. A., Phan, N., ve Rexwinkle, A. (2024). Teaching in a P-12 private or public school: is there a difference in teacher motivation? *Educational Research and Evaluation*, 29(3), 186–200. doi: 10.1080/13803611.2024.2331511
- Levine D. A. (2005). *Teaching Empathy: A Blueprint for Caring, Compassion and Community*. Bloomington/ United States of America: Solution Tree.
- Li, M., Pérez-Díaz, P. A., Mao, Y., ve Petrides, K. V. (2018). A multilevel model of teachers' job performance: Understanding the effects of trait emotional intelligence, job satisfaction, and organizational trust. *Frontiers in Psychology*, 9, 2420. Doi: 10.3389/fpsyg.2018.02420
- Lindqvist, H., Thornberg, R., ve Lindqvist, G. (2020). Experiences of a dual system: motivation for teachers to study special education. *European Journal of Special Needs Education*, doi: 10.1080/08856257.2020.1792714.
- Locke, E. A., ve Latham, G. P. (1984). *Goal Setting: A Motivational Technique That Works*. New Jersey: Prentice Hall.
- Locke, E. A. ve Latham, G. P. (1991). A theory of Goal Setting & task performance. *Organizational Behavior And Human Decision Processes*, 50, 212-247. Doi: 10.2307/258875
- Locke, E. A. ve Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: a 35year odyssey. *American Psychological Association*, 57(9), 705-717. Doi: 10.1037/0003-066X.57.9.705
- Maden, D. Ve Durakan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının empatik eğilim düzeyleri üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 19-25. Erişim adresi: <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/240/makaleler/3/40/arastirmax-besinci-sinif-sosyal-bilgiler-dersinde-sinif-ogretmenlerinin-yapilandirmaci-ogrenme-ortami-duzenleme-becerilerinin-degerlendirilmesi.pdf>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. Erişim adresi: <https://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>

- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row Publishers.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: The Free Press.
- Metin, E. N. (2018). Özel gereksinimli çocuklar, M. E. N. Ed. (Yay. Haz.) *Özel gereksinimli çocuklar* (ss.1-14), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. 30.05.2021 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf adresinden alındı.
- Miner, J. B. (2005). *Organizational behavior 1. Essential theories of motivation and leadership*. New York: M.E. Sharpe, Inc.
- Morrison, A. ve McIntyre, D. (1976). *Teachers and teaching*. United Kingdom: Penguin Books LTD.
- Mozakoğlu, M. (2015). Öğretmen, olumlu sınıf ortamı ve empati. K.Y. ed. (Yay. haz.), *Empati ile gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati* (ss. 74-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Murad, O. (2021). Relationship between emotional intelligence, self-esteem and achievement motivation. *Dirasat Human and Social Sciences*, 48(3), 472-483. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/356613378_Relationship_between_Emotional_Intelligence_Self-Esteem_and_Achievement_Motivation
- Murat, M., Özgan, H. Ve Arslantaş, H. İ. (2005). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının empatik tutumlarına ilişkin algıları ile ders başarıları arasındaki ilişki. *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(168). Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/168/index3-arslantas.htm
- Muwonge, C. M., Schiefele, U., Ssenyonga, J., ve Kibedi, H. (2017). Self-regulated learning among teacher education students: Motivational beliefs influence on the use of metacognition. *Journal of Psychology in Africa*, 27(6), 515–521. doi: 10.1080/14330237.2017.1399973
- Niezink, L. W. ve Rutsch, E. (2016). *Empathy Circles: A Blended Empathy Practice*. France: Lidewij Niezink.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Organisation for Economic Co-operation and Development. 10.05.2025 tarihinde

https://www.oecd.org/en/publications/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789264018044-en.html adresinden alındı.

- Ocak, G., Adaloğlu C., ve Yurtseven R. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 39-70. doi: 10.47140/kusbder.1245023
- Oliveira-Silva, P. ve Gonçalves, O.F. (2011). Responding empathically: A question of heart, not a question of skin. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 36(3), 201–207. Doi: 10.1007/s10484-011-9161-2
- Onay, İ., Egüz Ş. ve Ünal, A. (2015). Öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 564-571. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/326147391_Ogretmen_Adaylarinin_Empatik_Egilimlerinin_Bazi_Degiskenlere_Gore_Incelenmesi
- Oruç, Z. (2015). Sevgi güven ve empati bağlamında öğretmenlik mesleğine bir öğretmenin bakışı: Çocuğu okumak esastır. K. Y. Ed. (Yay. haz.), Empati ile gelişmek empatiyi geliştirmek: *Çocuk ve empati* (ss. 92-107). Ankara: Pegem Akademi.
- Önder, A. (2015). Çocukta Empatini Gelişimi. K. Y. Ed. (Yay. haz.), Empati ile Gelişmek, Empatiyi Geliştirmek: *Çocuk ve Empati* (ss. 44-57), Ankara: Pegem Akademi.
- Öz, A. Ş. (2020). Kaynaştırmada Aile Katılımı. D. H. İ. Ed. (Yay. haz.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (ss. 33-55), Ankara: Pegem Akademi.
- Özcan, M. (2021). Örgütlerde Motivasyon, K, Y. ve K, D. Eds. (Yay. haz.), *Eğitim Yönetimi Kuram ve Uygulama* (269-288), Ankara: Pegem Akademi.
- Özder, H. ve Motorcan, A. (2013). An analysis of teacher candidates' academic motivation levels with respect to several variables. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 15(1), 42-53. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/287198142_An_Analysis_of_Teacher_Candidates'_Academic_Motivation_Levels_with_Respect_to_Several_Variables
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özkal, N. (2020). Öğretmen adaylarının çocuk sevmeye düzeylerinin öğretme motivasyonlarını yordama gücü. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 885-898. doi: 10.26468/trakyasobed.659062

- Özkan Hıdıroğlu, Y. ve Tanrıöğen, A. (2023). *Öğretmen Güçlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26112/275107>
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 13-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11120/132986>
- Pala, B. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim motivasyonları ile sorgulama becerilerinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 859258).
- Palmer, P. J. (2016). Öğretmenin kalbi (E. Çakar Özkan, çev.). A. C. O., E. F. P. ve S. B. O. Eds. (Yay. haz.), Eğitim programlarında güncel sorunlar (ss. 55-67). Ankara: Pegem Akademi.
- Pérez-Navío, E., Gavín-Chocano, Ó., Checa-Domene, L., Prieto, M.G.V. (2023). Relationship between learning strategies and motivation of university students. *Sustainability*, 15(4), 3497- 3509. Doi: 10.3390/su15043497
- Pink, D. H. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates Us*. New York: Canongate Books.
- Ramsland, K. M. (2000). *Öğrenme sanatı*. (İbrahim Ş. ve Selma, Ş., çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları. (Orijinal eserin yayın yılı 1992).
- Razali, N. M., ve Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/267205556_Power_Comparisons_of_Shapiro-Wilk_Kolmogorov-Smirnov_Lilliefors_and_Anderson-Darling_Tests
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-588. Erişim adresi: https://arastirmax.com/tr/system/files/1066/21_2_12.pdf
- Recepoğlu, S. ve Recepoğlu, E. (2020). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim*

Fakültesi Dergisi, 35(4), 799-814. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/57647/818886>

- Reece, I. ve Walker, S., (2007). *Teaching, training and learning: A practical guide*. Sunderland: Business Educational Publishers.
- Rogers, C. R., ve Akkoyun, F. (2019). Empatik Olmak, Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 16(1), 103-124. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000929
- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education* 27, 628-638. doi: 10.1016/j.tate.2010.10.016
- Ross, J., Hicks-Roof, K., Cosby, M. ve Arikawa, A. (2022). Instructor and student perceptions of teacher empathy in higher education. *College Teaching*, 71(1), 28-37. doi: 10.1080/87567555.2022.2049673
- Russell, I. L. (1971). *Motivation*. United States of America: Brown Company.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford.
- Santos, A. A. A., ve Mognon, J. F. (2016). Motivation assessment scale for learning in higher education: Validity evidence. *Psico-USF*, 21(1), 101-110. doi: 10.1590/1413-82712016210109
- Santos, L. R. (2023). A comparative analysis on influence of college students' empathy on their prosocial behavior. *Journal of Positive Psychology & Wellbeing*, 7(4), 399-406. Erişim adresi:
https://www.researchgate.net/publication/392125701_A_Comparative_Analysis_on_Influence_of_College_Students'_Empathy_on_Their_Prosocial_Behavior
- Sağlam, M., Çıray Özkara, F. ve Özüdoğru, F. (2011). *Türkiye'deki üniversitelerin sundukları yaşamboyu öğrenme uygulamaları ve olanaklarının incelenmesi*, Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, 22-25 Haziran 2011, Gazimağusa, KKTC.
- Sarı, T. (2021). Eğitim örgütlerinde motivasyon, F. N. Ed. (Yay. haz.), *Eğitimde örgütsel davranış* (ss. 181-199), Ankara: Anı Yayıncılık.

- Selçuk, G. ve Eskici, M. (2022). Hayat boyu öğrenme ve yükseköğretim, N, Ç. ve G.S. Eds. (Yay. haz.), *Hayat Boyu Öğrenme* (ss.141-153), Ankara: Pegem Akademi.
- Shapiro, S. S., ve Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3), 591–611. Doi: 10.2307/2333709
- Sherwin B.B. (2003). Estrogen and cognitive functioning in women. *Endocr Rev.*, 24(2), 133-51. Doi: 10.1210/er.2001-0016
- Shukla, P., Mishra, R. D. ve Das, S. (2024). Emotional intelligence and achievement motivation: A symbiotic relationship for student success. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(4), 1562-1566. Doi: 10.53555/kuey.v30i4.1715
- Simonsz, H., Leeman, Y., ve Veugelers, W. (2022). Beginning student teachers' motivations for becoming teachers and their educational ideals. *Journal of Education for Teaching*, 49(2), 207-221. Doi: 10.1080/02607476.2022.2061841
- Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., ve Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62–71. doi: 10.1080/00223890802484381
- Stojiljkovic, S., Djigic, G. ve Zlatkovic, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 960-966. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.021
- Süral, S. (2021). Öğretmenliğin rolü ve özellikleri, F. S. K. ve N. Y. D. Eds. (Yay. haz.), Eğitim giriş (259-291). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, F., Tabak, B. Y. ve Tabak, H. (2017). Motivasyon kuramları bağlamında akademik teşvik ödeneği uygulamasının değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 7(2), 403-410. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61493/918238>
- Şallı, D. (2024). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi algısı ve empatik yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 117-125. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/issue/84930/1249293>
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tabancalı, E. ve Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlilikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences (JHS)*, 10(1),

https://www.researchgate.net/publication/287998638_Ogretmen_adaylarinin_akademik_oz-yeterlikleri_ile_ogretmen_oz-yeterlilikleri_arasindaki_iliski

- Tanhan, F., Kasap, S., Hasan, F. ve Ünsal, F. (2022). Development of Teacher Empathy Scale: A study of validity and reliability. *Humanistic Perspective*, 4(3), 493-511. doi: 10.47793/hp.1049794
- Tarhan, N. (2010). *Toplum psikolojisi: Sosyal şizofreniden toplumsal empatiye*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Taşlıyan, M., Hırlak, B., ve Çiftçi, G. E. (2014). Akademisyenlerin duygusal zekâ, iş tatmini ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *İşletme Araştırmaları Dergisi* 6(3), 63-80. Erişim adresi: <https://isarder.org/index.php/isarder/article/view/187>
- Tatalović Vorkapić, S. ve Ružić N. (2013). Measuring empathy in future preschool teachers: implications for stufy program modification. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 3(6): 188-195. Eriřim adresi: <https://www.bib.irb.hr:8443/689595>
- Tekin, D. (2020). Aile Katılımı ve İş birliği. D. İ. H. Ed. (Yay. haz.), *Özel Eğitim ve Kaynaştırma* (ss.294-307), Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, M. ve Güllü, M. (2010). Analysis of empathic artifice level of teacher candidates who studyin the school of physical education and sport. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1987-1992. Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.269
- Telli Danışmaz, A. (2022). Başarma İhtiyacının Kavramsal ve Kuramsal Açıdan Değerlendirilmesi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 8(17). 1-13. doi: 10.52096/jsrbs.8.17.01
- Temiz, Y. (2024). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının atanamama kaygıları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 883508).
- Temizyürek, S. (2019). *Öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi (Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. ve 4. sınıf öğrencileri örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 589530).
- Terzi, A. R. ve Uyangör, N. (2017). Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve algıladıkları okul iklimi ilişkisi. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 7 (4), 185-196. Doi: 10.26579/jocress-7.4.14

- Tiryaki, B. S. (2022). *Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerileri ile empatik eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 776376).
- Titrek, O., Çetin, C., Kaymak, E. ve Kaşıkçı, M. M. (2018). Academic motivation and academic self-efficacy of prospective teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 77-87. doi: 10.11114/jets.v6i11a.3803
- Turhan, N. S. (2020). Gender differences in academic motivation: A meta-analysis. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(2), 211-224. doi: doi.org/10.17220/ijpes.2020.02.019
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wehmeyer, M. L., ve Shogren, K. A. (2020). *Exceptional lives: Practice, progress, & dignity in today's schools*. Hoboken: Pearson Education.
- Tutar, H. (2018). Güdüler ve güdüleme kuramları. T. H. Ed. (Yay. haz.), *Davranış bilimleri kavramlar ve kuramlar* (ss. 93-137). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tuzcuoğlu, N. (2020). Türk eğitim sisteminde okul ve okulu destekleyen sistemler, A. O. Ed. (Yay. haz.), *Eğitime Giriş* (ss.142-169), Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Güncel Türkçe Sözlük*. 29.12.2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2013). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 7-32. doi: 10.12738/estp.2014.1.2013
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 508708).
- Ün Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ünal, C. (2019). İnsanları anlama kabiliyeti. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 5(3), 71-93. doi: doi.org/10.1501/Egifak_0000000383
- Ünlü, E. (2018). Osmanlı döneminde zihin yetersizliği olan bireyler. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 1563-1574. Doi: 10.7827/TurkishStudies.14597
- Wallace, P. M., Goldstein, J. H. ve Nathan, P. E. (1996). *Introduction to Psychology*. Dubuque, United States of America: McGraw-Hill Higher Education.

- Wang, J. C. K., ve Liu, W.C. (2008). Teachers' motivation to teach national education in Singapore: A Self-Determination Theory approach. *Asia Pacific Journal of Education*, 28(4), 395-410. Erişim adresi: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_WangLiu_APJE.pdf
- Ma, X., Deng, T., Luo, D. ve Ma, J. (2021). *Analysis of the relationship between burnout and empathy ability among teachers in special education schools*. SHS Web of Conferences, 123, 01002. Doi: 10.1051/shsconf/202112301002
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley& Sons Inc.
- Yalçın Gürtürk, F. (2022). *Psikolojik danışman adaylarının cesaretlendirme karakter gücü, psikolojik danışman öz yetkinlik, psikolojik iyi oluş, empatik eğilim, benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 779878).
- Yanık, F. (2018). *Özel eğitim öğretmenlerinin yöneticilerine yönelik algıladıkları etkili liderlik özellikleri ve okula bağlılık düzeylerinin iş motivasyonlarıyla ilişkisinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 507979).
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2017). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yasmeen, Z., Mushtaq, İ., ve Murad, M. (2019). Intrinsic and extrinsic motivation of teachers in special education secondary school: A qualitative study. *Journal of Educational Research, Dept. of Education*, 22(2), 15-29. Erişim adresi: <https://jer.iub.edu.pk/journals/JER-Vol-22.No-2/2.pdf>
- Yaşar, M., Erol, A. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 2(2), 38-65. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/281296528_Okul_Oncesi_Egitimi_Ogretmen_Adaylarinin_Empatik_Egilib_Duzyeleri_ile_Dusunme_Stilleri_Arasindaki_Iliskinin_Belirlenmesi_Determination_of_Relationship_Between_the_Empathic_Tendency_Levels_and_Thinking
- Yazar, T. ve Karataş, K. (2020). Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarıyla ilgili temel kavramlar. O.B. Ed. (Yay. haz.), *Öğrenme öğretilme kuram ve yaklaşımları* (ss.3-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Yazgan, Y. (2017). *Hiperaktif çocuk ve ergen okulda*. İstanbul: Doğan Kitap.

- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Education Journal*, 17(1), 33-46. doi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49070/626125>
- Yenipınar, Ş. (2022). Liderlik ve motivasyon. Y. K. Ed. (Yay. haz.), *Eğitim yönetimi: Bilimsel temelleri, kapsamı ve içeriği* (ss. 58-96). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, R.ve Yoldaş, C. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(85), 103-117. doi: 10.17755/esosder.1205953
- Yıldız, A., Akıllı Çetiner, E., Çetiner, Y. ve Çalışkan, A. (2024). Öğretmenlik mesleğine başlama motivasyonları ve kariyer gelişim süreçleri: İlkokul öğretmenlerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 764-782. Erişim adresi: <https://zenodo.org/records/10695509>
- Yıldızhan, S. (2024). *Türkçe öğretmeni adaylarının kişisel ve mesleki yetkinlikleri, yaşam doyumları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 883061).
- Yılmaz, İ., ve Akyel, Y. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 27-33. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59524/855994>
- Yılmaz, M, M. (2020), Özel Eğitim, A. D. S. Ed. (Yay. haz.), *Erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma* (ss.2-18), Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz-Yüksel, A. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 127623).
- Yusupu, R. (2015). *Üniversite öğrencilerinde kariyer kararları ile mükemmeliyetçilik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 395245).
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (t.y.). *YÖK Lisans Atlası: Yükseköğretim Girdi Göstergeleri (2024 YKS)*. 15 Kasım 2024 <https://yokatlas.yok.gov.tr> adresinden erişildi.

- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Eğitim fakültesi dergisi*, 17(2), 341-354. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153251>
- Yüksel, A. (2015). Empati: Tanım, kapsam, oluşum ve gelişim. K. Y. Ed. (Yay. haz.), *Empati ile gelişmek, empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati* (ss.2-18), Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, S. (2008). The tension in turkish teacher education: Conflict and controversy during the transformation from an academic approach to a professional approach. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 367-379. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835208.pdf>
- Yüner, B. (2020). Akademik öz yeterlik, motivasyon ve başarıları arasındaki ilişki: Öğretmen adayları örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(2), 706-733. doi: 10.14812/cufej.698312
- Zaki, J. ve Ochsner, K. (2012). The neuroscience of empathy: progress, pitfalls and promise. *Nature neuroscienc*, 15(5). Doi: 10.1038/nn.3085
- Zenoni, R. d. P. C., ve dos Santos, A. A. A. (2010). Escala de metas de realização como medida da motivação paraaprendizagem [Achievement goals scale as a measure of motivation for learning]. *Revista Interamericana dePsicología*, 44(2), 291-298. Erişim adresi: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641010&idp=1&cid=1680879>
- Zhang, Q. (2018). A study on cultivating pre-service teacher empathy. *Sci Insigt Edu Front*, 1(1), 41-52. Doi: 10.15354/sief.18.ar019
- Zhang, X., Admiraal, W. ve Saab, N. (2020). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 714-731. doi: 10.1080/02607476.2021.1942804
- Zembat, R. (2020), Eğitim sisteminde öğretmen, A. O. Ed. (Yay. haz.), *Eğitime giriş* (ss.114-138), Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

Ek 1: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.06.2024-E.368619



120

Ek 2: Ölçek Kullanım İzinleri

25 Şub Paz 14:50 ★ ↩ ⋮

Merhabalar,

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeğin kendisine, değerlendirilmesinin anlatıldığı makaleye <https://toad.haliileksi.net/olcek/yuksekogretimde-ogrenme-motivasyonu-olcegi-yomo-u/> bu adresten ulaşabilirsiniz. Çalışma esnasında sormak istediğiniz bir soru olursa her zaman buradan yazabilirsiniz.

Bunun yanı sıra özel eğitim öğretmenlerinin yaşam doyumlarını incelediğim bir makalem Current Psychology dergisinde yayımlandı. Fayda sağlayabilir belki. Özetine bakabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim,

Dr. Öğr. Üyesi Özge ERDURAN TEKİN

Ölçek kullanım izni

Harici

Gelen Kutusu x

↕ 🖨 📧



RÜMEYSA ÇALAZ

1 Mar Cum 15:52



İyi günler, Ben Rümeysa ÇALAZ, Sakarya Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. Tez konusu ...

1 Mar Cum 18:05 ★ ↩ ⋮

Merhaba Rümeysa,
Ölçeği kullanmandan mutluluk duyarım.
İyi çalışmalar diliyorum.
Prof. Dr. İlke Evin Gencel

RÜMEYSA ÇALAZ [Redacted], 1 Mar 2024 Cum, 15:52 tarihinde şunu yazdı:

Ölçek kullanım izni

Harici

↕ 🖨 📧



RÜMEYSA ÇALAZ

11 Mar Pzt 13:20 (8 gün önce)



İyi günler, Ben Rümeysa ÇALAZ, Sakarya Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. Tez konusu ...

12 Mar Sal 17:01 (7 gün önce) ★ ↩ ⋮

Rümeysa Hanım merhaba

Kaynak göstererek ölçeği çalışmalarınızda kullanmanızda sakınca yoktur.
İyi çalışmalar

Prof. Dr. Üstün Dökmen

--

Mobil Yandex Mail'den gönderildi

11.03.2024, 13:20, "RÜMEYSA ÇALAZ" [Redacted]

Ek-3: Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Normallik Sonuçları

Tablo 18 YÖMÖ'nün Araştırma Değişkenlerine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Normallik Test Sonuçları

Boyut	Değişken/ Alt Kategori	N	Çarpıklık			Basıklık			Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
			İstatistik	Std. Hata	z değer	İstatistik	Std. Hata	z değer	İstatistik	p	İstatistik	p
Öğrenme Hedefleri	Genel	343	-1,12	0,13	-8,49	0,29	0,26	1,12	0,18	0,000	0,86	0,000
	Cinsiyet											
	Kadın	220	-1,40	0,16	-8,52	1,21	0,33	3,71	0,21	0,000	0,82	0,000
	Erkek	123	-0,74	0,22	-3,37	-0,56	0,43	-1,29	0,17	0,000	0,90	0,000
	Sınıf Seviyesi											
	1. sınıf	64	-0,76	0,30	-2,53	-0,47	0,59	-0,79	0,17	0,000	0,89	0,000
	2. sınıf	106	-0,98	0,24	-4,18	-0,11	0,47	-0,24	0,20	0,000	0,87	0,000
	3. sınıf	87	-1,64	0,26	-6,36	2,50	0,51	4,90	0,19	0,000	0,81	0,000
	4. sınıf	86	-1,14	0,26	-4,37	0,18	0,51	0,35	0,21	0,000	0,84	0,000
	Tercih 1											
	Etkilemedi	241	-1,03	0,16	-6,58	0,10	0,31	0,32	0,18	0,000	0,87	0,000
	Kararsızım	23	-1,07	0,48	-2,21	-0,16	0,94	-0,17	0,28	0,000	0,80	0,000
	Etkiledi	79	-1,45	0,27	-5,35	1,36	0,54	2,54	0,20	0,000	0,81	0,000
	Tercih 2											
	Etkilemedi	322	-1,17	0,14	-8,60	0,40	0,27	1,48	0,18	0,000	0,85	0,000
	Kararsızım	11	-0,05	0,66	-0,08	-1,35	1,28	-1,05	0,16	0,200	0,95	0,682
	Etkiledi	10	-0,86	0,69	-1,25	0,08	1,33	0,06	0,20	0,200	0,90	0,204
	Tercih 3											
	Etkilemedi	64	-1,46	0,30	-4,88	0,96	0,59	1,63	0,25	0,000	0,76	0,000
	Kararsızım	40	-1,12	0,37	-3,00	0,75	0,73	1,03	0,19	0,001	0,89	0,001
	Etkiledi	239	-1,06	0,16	-6,77	0,18	0,31	0,58	0,18	0,000	0,87	0,000
	Tercih 4											
	Etkilemedi	27	-1,59	0,45	-3,56	1,50	0,87	1,72	0,30	0,000	0,75	0,000
	Kararsızım	14	-0,59	0,60	-0,99	-0,44	1,15	-0,38	0,13	0,200	0,95	0,483
	Etkiledi	302	-1,13	0,14	-8,04	0,33	0,28	1,16	0,18	0,000	0,86	0,000
	Tercih 5											
	Etkilemedi	61	-1,03	0,31	-3,37	-0,36	0,60	-0,60	0,22	0,000	0,81	0,000
	Kararsızım	99	-1,07	0,24	-4,40	0,55	0,48	1,15	0,16	0,000	0,89	0,000

Etkiledi	183	-1,12	0,18	-6,24	0,31	0,36	0,86	0,18	0,000	0,85	0,000
Tercih 6											
Etkilemedi	103	-1,17	0,24	-4,93	0,83	0,47	1,76	0,17	0,000	0,87	0,000
Kararsızım	32	-1,22	0,41	-2,94	0,83	0,81	1,02	0,22	0,000	0,86	0,001
Etkiledi	208	-1,06	0,17	-6,24	-0,02	0,34	-0,06	0,19	0,000	0,85	0,000
Tercih 7											
Etkilemedi	51	-0,42	0,33	-1,25	-0,97	0,66	-1,47	0,14	0,012	0,93	0,003
Kararsızım	86	-0,95	0,26	-3,66	-0,05	0,51	-0,11	0,18	0,000	0,89	0,000
Etkiledi	206	-1,49	0,17	-8,83	1,53	0,34	4,54	0,20	0,000	0,81	0,000
Tercih 8											
Etkilemedi	135	-1,07	0,21	-5,13	0,06	0,41	0,14	0,20	0,000	0,85	0,000
Kararsızım	82	-0,88	0,27	-3,32	0,21	0,53	0,40	0,15	0,000	0,92	0,000
Etkiledi	126	-1,39	0,22	-6,43	0,95	0,43	2,21	0,23	0,000	0,80	0,000
Tercih 9											
Etkilemedi	216	-1,24	0,17	-7,48	0,66	0,33	2,00	0,19	0,000	0,84	0,000
Kararsızım	32	-0,92	0,41	-2,23	-0,07	0,81	-0,09	0,18	0,011	0,90	0,006
Etkiledi	95	-0,92	0,25	-3,74	-0,27	0,49	-0,56	0,18	0,000	0,87	0,000
Tercih 10											
Etkilemedi	206	-1,29	0,17	-7,66	0,82	0,34	2,44	0,19	0,000	0,83	0,000
Kararsızım	30	-0,66	0,43	-1,54	-0,72	0,83	-0,86	0,15	0,077	0,91	0,014
Etkiledi	107	-0,99	0,23	-4,21	-0,03	0,46	-0,06	0,19	0,000	0,87	0,000
Tercih 11											
Etkilemedi	187	-1,27	0,18	-7,12	0,71	0,35	2,01	0,21	0,000	0,83	0,000
Kararsızım	33	-0,82	0,41	-2,00	-0,38	0,80	-0,47	0,17	0,021	0,90	0,005
Etkiledi	123	-1,03	0,22	-4,70	0,07	0,43	0,15	0,21	0,000	0,87	0,000
Tercih 12											
Etkilemedi	167	-1,18	0,19	-6,29	0,41	0,37	1,09	0,20	0,000	0,84	0,000
Kararsızım	79	-1,33	0,27	-4,91	1,17	0,54	2,19	0,18	0,000	0,85	0,000
Etkiledi	97	-0,89	0,25	-3,65	-0,29	0,49	-0,60	0,18	0,000	0,87	0,000
Tercih 13											
Etkilemedi	49	-0,60	0,34	-1,77	-0,74	0,67	-1,11	0,13	0,037	0,92	0,002
Kararsızım	81	-0,93	0,27	-3,50	0,12	0,53	0,23	0,14	0,000	0,90	0,000
Etkiledi	213	-1,39	0,17	-8,32	1,03	0,33	3,10	0,21	0,000	0,81	0,000
Tercih 14											
Etkilemedi	184	-1,23	0,18	-6,85	0,64	0,36	1,79	0,20	0,000	0,85	0,000
Kararsızım	46	-0,74	0,35	-2,12	-0,24	0,69	-0,35	0,15	0,017	0,92	0,004
Etkiledi	113	-1,08	0,23	-4,77	-0,04	0,45	-0,09	0,20	0,000	0,83	0,000

Genel	343	0,00	0,13	-0,02	-0,87	0,26	-3,32	0,07	0,001	0,97	0,000
Cinsiyet											
Kadın	220	-0,05	0,16	-0,30	-0,89	0,33	-2,73	0,09	0,001	0,97	0,000
Erkek	123	0,11	0,22	0,49	-0,82	0,43	-1,90	0,07	0,200	0,96	0,001
Sınıf Seviyesi											
1. sınıf	64	-0,02	0,30	-0,07	-0,48	0,59	-0,81	0,08	0,200	0,98	0,280
2. sınıf	106	-0,09	0,24	-0,37	-0,77	0,47	-1,65	0,09	0,047	0,97	0,016
3. sınıf	87	-0,08	0,26	-0,31	-0,92	0,51	-1,80	0,09	0,075	0,97	0,035
4. sınıf	86	0,33	0,26	1,27	-0,94	0,51	-1,82	0,11	0,008	0,94	0,001
Tercih 1											
Etkilemedi	241	0,06	0,16	0,37	-0,94	0,31	-3,00	0,08	0,002	0,96	0,000
Kararsızım	23	-0,13	0,48	-0,27	0,15	0,94	0,16	0,13	0,200	0,98	0,841
Etkiledi	79	-0,13	0,27	-0,49	-0,76	0,54	-1,43	0,09	0,163	0,97	0,044
Tercih 2											
Etkilemedi	322	-0,01	0,14	-0,08	-0,89	0,27	-3,30	0,07	0,001	0,97	0,000
Kararsızım	11	0,44	0,66	0,66	0,63	1,28	0,49	0,13	0,200	0,94	0,559
Etkiledi	10	-0,03	0,69	-0,04	-1,98	1,33	-1,48	0,25	0,084	0,87	0,113
Tercih 3											
Etkilemedi	64	0,20	0,30	0,67	-0,85	0,59	-1,44	0,11	0,053	0,94	0,005
Kararsızım	40	-0,20	0,37	-0,52	-0,14	0,73	-0,18	0,13	0,100	0,96	0,205
Etkiledi	239	0,00	0,16	-0,01	-0,95	0,31	-3,01	0,08	0,000	0,97	0,000
Tercih 4											
Etkilemedi	27	0,04	0,45	0,08	-0,75	0,87	-0,86	0,14	0,200	0,93	0,083
Kararsızım	14	0,13	0,60	0,21	-0,03	1,15	-0,03	0,11	0,200	0,99	0,998
Etkiledi	302	0,00	0,14	-0,01	-0,91	0,28	-3,24	0,07	0,001	0,97	0,000
Tercih 5											
Etkilemedi	61	0,20	0,31	0,66	-1,33	0,60	-2,21	0,15	0,002	0,92	0,001
Kararsızım	99	0,24	0,24	0,97	-0,38	0,48	-0,80	0,09	0,048	0,98	0,184
Etkiledi	183	-0,07	0,18	-0,37	-0,91	0,36	-2,55	0,08	0,008	0,96	0,000
Tercih 6											
Etkilemedi	103	0,16	0,24	0,66	-0,85	0,47	-1,80	0,07	0,199	0,96	0,004
Kararsızım	32	-0,44	0,41	-1,07	-0,27	0,81	-0,33	0,10	0,200	0,97	0,479
Etkiledi	208	-0,01	0,17	-0,04	-0,87	0,34	-2,57	0,07	0,008	0,97	0,000
Tercih 7											
Etkilemedi	51	0,38	0,33	1,13	-0,80	0,66	-1,22	0,11	0,184	0,93	0,005
Kararsızım	86	-0,17	0,26	-0,65	-0,82	0,51	-1,60	0,09	0,095	0,97	0,033
Etkiledi	206	0,02	0,17	0,11	-0,84	0,34	-2,49	0,07	0,017	0,97	0,000

Performanstan Kaçınma Hedefleri	Tercih 8											
	Etkilemedi	135	0,18	0,21	0,87	-1,05	0,41	-2,54	0,10	0,003	0,95	0,000
	Kararsızım	82	-0,06	0,27	-0,21	-0,64	0,53	-1,22	0,09	0,184	0,97	0,099
	Etkiledi	126	-0,08	0,22	-0,36	-0,67	0,43	-1,57	0,09	0,017	0,97	0,014
	Tercih 9											
	Etkilemedi	216	0,14	0,17	0,83	-0,97	0,33	-2,93	0,08	0,002	0,96	0,000
	Kararsızım	32	-0,36	0,41	-0,87	0,49	0,81	0,60	0,13	0,176	0,97	0,479
	Etkiledi	95	-0,11	0,25	-0,43	-0,70	0,49	-1,44	0,09	0,050	0,98	0,083
	Tercih 10											
	Etkilemedi	206	0,04	0,17	0,22	-0,95	0,34	-2,82	0,08	0,003	0,96	0,000
	Kararsızım	30	-0,15	0,43	-0,34	-0,28	0,83	-0,33	0,10	0,200	0,98	0,752
	Etkiledi	107	-0,02	0,23	-0,09	-0,82	0,46	-1,76	0,07	0,200	0,97	0,019
	Tercih 11											
	Etkilemedi	187	-0,02	0,18	-0,10	-0,97	0,35	-2,73	0,08	0,006	0,96	0,000
	Kararsızım	33	-0,01	0,41	-0,01	-0,72	0,80	-0,90	0,11	0,200	0,96	0,213
	Etkiledi	123	0,06	0,22	0,28	-0,78	0,43	-1,81	0,07	0,097	0,97	0,011
	Tercih 12											
	Etkilemedi	167	0,17	0,19	0,90	-1,01	0,37	-2,70	0,10	0,000	0,96	0,000
	Kararsızım	79	0,05	0,27	0,17	-0,13	0,54	-0,23	0,07	0,200	0,98	0,364
	Etkiledi	97	-0,19	0,25	-0,77	-0,89	0,49	-1,83	0,09	0,035	0,96	0,004
	Tercih 13											
	Etkilemedi	49	0,47	0,34	1,37	-0,69	0,67	-1,03	0,14	0,015	0,93	0,006
	Kararsızım	81	-0,19	0,27	-0,72	-0,68	0,53	-1,28	0,07	0,200	0,97	0,033
	Etkiledi	213	-0,04	0,17	-0,22	-0,90	0,33	-2,70	0,08	0,001	0,97	0,000
	Tercih 14											
	Etkilemedi	184	-0,04	0,18	-0,20	-0,89	0,36	-2,50	0,08	0,008	0,96	0,000
	Kararsızım	46	0,29	0,35	0,83	-0,27	0,69	-0,40	0,14	0,030	0,97	0,301
	Etkiledi	113	0,08	0,23	0,36	-1,09	0,45	-2,42	0,10	0,005	0,96	0,001
	Genel	343	0,85	0,13	6,40	-0,31	0,26	-1,18	0,15	0,000	0,88	0,000
Performanstan Kaçınma Hedefleri	Cinsiyet											
	Kadın	220	0,81	0,16	4,92	-0,38	0,33	-1,15	0,15	0,000	0,89	0,000
	Erkek	123	0,93	0,22	4,25	-0,14	0,43	-0,31	0,16	0,000	0,87	0,000
	Sınıf Seviyesi											
	1. sınıf	64	0,83	0,30	2,78	-0,17	0,59	-0,29	0,15	0,001	0,90	0,000
	2. sınıf	106	0,75	0,24	3,19	-0,47	0,47	-1,01	0,15	0,000	0,89	0,000
	3. sınıf	87	0,99	0,26	3,84	0,08	0,51	0,16	0,17	0,000	0,88	0,000
	4. sınıf	86	0,91	0,26	3,48	-0,36	0,51	-0,70	0,19	0,000	0,85	0,000

Tercih 1												
Etkilemedi	241	0,93	0,16	5,89	-0,04	0,31	-0,14	0,16	0,000	0,88	0,000	
Kararsızım	23	0,87	0,48	1,81	-0,18	0,94	-0,19	0,15	0,200	0,89	0,017	
Etkiledi	79	0,66	0,27	2,43	-0,86	0,54	-1,60	0,17	0,000	0,88	0,000	
Tercih 2												
Etkilemedi	322	0,90	0,14	6,60	-0,18	0,27	-0,65	0,16	0,000	0,88	0,000	
Kararsızım	11	0,18	0,66	0,28	-0,98	1,28	-0,77	0,20	0,200	0,91	0,274	
Etkiledi	10	-0,33	0,69	-0,48	-1,35	1,33	-1,01	0,17	0,200	0,91	0,284	
Tercih 3												
Etkilemedi	64	1,16	0,30	3,88	0,62	0,59	1,05	0,21	0,000	0,84	0,000	
Kararsızım	40	0,83	0,37	2,21	0,71	0,73	0,97	0,14	0,054	0,92	0,005	
Etkiledi	239	0,76	0,16	4,83	-0,58	0,31	-1,84	0,17	0,000	0,88	0,000	
Tercih 4												
Etkilemedi	27	0,88	0,45	1,96	-0,45	0,87	-0,51	0,20	0,007	0,85	0,001	
Kararsızım	14	0,11	0,60	0,18	-1,28	1,15	-1,11	0,14	0,200	0,93	0,343	
Etkiledi	302	0,83	0,14	5,92	-0,36	0,28	-1,28	0,16	0,000	0,88	0,000	
Tercih 5												
Etkilemedi	61	0,86	0,31	2,81	-0,67	0,60	-1,11	0,24	0,000	0,82	0,000	
Kararsızım	99	0,59	0,24	2,43	-0,41	0,48	-0,85	0,12	0,002	0,93	0,000	
Etkiledi	183	0,98	0,18	5,44	-0,05	0,36	-0,14	0,18	0,000	0,86	0,000	
Tercih 6												
Etkilemedi	103	1,15	0,24	4,84	0,40	0,47	0,85	0,19	0,000	0,84	0,000	
Kararsızım	32	0,95	0,41	2,29	0,23	0,81	0,28	0,16	0,049	0,88	0,002	
Etkiledi	208	0,71	0,17	4,22	-0,55	0,34	-1,64	0,15	0,000	0,90	0,000	
Tercih 7												
Etkilemedi	51	1,26	0,33	3,78	1,01	0,66	1,53	0,20	0,000	0,84	0,000	
Kararsızım	86	0,78	0,26	3,00	-0,29	0,51	-0,55	0,13	0,002	0,91	0,000	
Etkiledi	206	0,80	0,17	4,71	-0,47	0,34	-1,40	0,16	0,000	0,88	0,000	
Tercih 8												
Etkilemedi	135	1,03	0,21	4,90	0,38	0,41	0,92	0,17	0,000	0,88	0,000	
Kararsızım	82	0,47	0,27	1,77	-1,01	0,53	-1,92	0,13	0,002	0,91	0,000	
Etkiledi	126	0,86	0,22	3,96	-0,36	0,43	-0,84	0,16	0,000	0,87	0,000	
Tercih 9												
Etkilemedi	216	1,01	0,17	6,10	0,06	0,33	0,18	0,19	0,000	0,86	0,000	
Kararsızım	32	0,59	0,41	1,43	-0,52	0,81	-0,64	0,12	0,200	0,91	0,010	
Etkiledi	95	0,61	0,25	2,45	-0,72	0,49	-1,47	0,13	0,000	0,91	0,000	
Tercih 10												

Etkilemedi	206	0,82	0,17	4,86	-0,38	0,34	-1,14	0,17	0,000	0,88	0,000
Kararsızım	30	0,41	0,43	0,96	-0,93	0,83	-1,12	0,16	0,043	0,91	0,011
Etkiledi	107	0,90	0,23	3,85	-0,30	0,46	-0,64	0,17	0,000	0,86	0,000
Tercih 11											
Etkilemedi	187	1,00	0,18	5,62	0,03	0,35	0,08	0,17	0,000	0,87	0,000
Kararsızım	33	0,40	0,41	0,99	-0,71	0,80	-0,89	0,11	0,200	0,94	0,062
Etkiledi	123	0,77	0,22	3,54	-0,47	0,43	-1,08	0,15	0,000	0,88	0,000
Tercih 12											
Etkilemedi	167	0,91	0,19	4,86	-0,30	0,37	-0,79	0,18	0,000	0,86	0,000
Kararsızım	79	0,85	0,27	3,15	0,11	0,54	0,20	0,15	0,000	0,90	0,000
Etkiledi	97	0,69	0,25	2,80	-0,61	0,49	-1,25	0,15	0,000	0,90	0,000
Tercih 13											
Etkilemedi	49	1,18	0,34	3,47	0,71	0,67	1,06	0,22	0,000	0,84	0,000
Kararsızım	81	0,84	0,27	3,13	-0,35	0,53	-0,66	0,14	0,001	0,89	0,000
Etkiledi	213	0,79	0,17	4,74	-0,43	0,33	-1,28	0,16	0,000	0,88	0,000
Tercih 14											
Etkilemedi	184	0,92	0,18	5,11	-0,14	0,36	-0,39	0,17	0,000	0,87	0,000
Kararsızım	46	0,62	0,35	1,78	-0,49	0,69	-0,71	0,12	0,095	0,92	0,003
Etkiledi	113	0,82	0,23	3,63	-0,45	0,45	-1,01	0,17	0,000	0,88	0,000

Tablo 19 ÖMÖ'nün Araştırma Değişkenlerine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Normallik Test Sonuçları

Boyut	Değişken/ Alt Kategori	N	Çarpıklık			Basıklık			Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
			İstatistik	Std. Hata	z değer	İstatistik	Std. Hata	z değer	İstatistik	p	İstatistik	p
İçsel Motivasyon	Genel	343	-0,43	0,13	-3,29	-0,34	0,26	-1,29	0,08	0,000	0,98	0,000
	Cinsiyet											
	Kadın	220	-0,75	0,16	-4,57	0,29	0,33	0,90	0,11	0,000	0,96	0,000
	Erkek	123	0,08	0,22	0,38	-0,46	0,43	-1,05	0,06	0,200	0,99	0,361
	Sınıf Seviyesi											
	1. sınıf	64	-0,42	0,30	-1,41	0,56	0,59	0,94	0,10	0,088	0,97	0,141
	2. sınıf	106	-0,36	0,24	-1,51	-0,62	0,47	-1,34	0,10	0,020	0,97	0,029
	3. sınıf	87	-0,60	0,26	-2,34	-0,19	0,51	-0,36	0,16	0,000	0,95	0,003
	4. sınıf	86	-0,38	0,26	-1,47	-0,51	0,51	-0,99	0,10	0,043	0,97	0,059

Tercih 1											
Etkilemedi	241	-0,28	0,16	-1,77	-0,54	0,31	-1,72	0,07	0,005	0,98	0,005
Kararsızım	23	-0,11	0,48	-0,24	0,07	0,93	0,07	0,06	0,200*	0,99	1,000
Etkiledi	79	-1,03	0,27	-3,81	1,50	0,53	2,81	0,12	0,010	0,94	0,001
Tercih 2											
Etkilemedi	322	-0,45	0,14	-3,33	-0,30	0,27	-1,10	0,08	0,000	0,98	0,000
Kararsızım	11	0,65	0,66	0,98	1,34	1,28	1,05	0,12	0,200	0,96	0,825
Etkiledi	10	-0,93	0,69	-1,35	-0,60	1,33	-0,45	0,26	0,051	0,84	0,047
Tercih 3											
Etkilemedi	64	-0,62	0,30	-2,05	-0,34	0,59	-0,57	0,15	0,002	0,95	0,011
Kararsızım	40	-0,29	0,37	-0,79	-0,31	0,73	-0,43	0,09	0,200*	0,98	0,674
Etkiledi	239	-0,38	0,16	-2,42	-0,40	0,31	-1,28	0,07	0,007	0,98	0,002
Tercih 4											
Etkilemedi	27	-0,77	0,45	-1,72	-0,36	0,87	-0,42	0,19	0,011	0,91	0,025
Kararsızım	14	-0,21	0,60	-0,35	-0,74	1,15	-0,64	0,16	0,200*	0,95	0,523
Etkiledi	302	-0,37	0,14	-2,63	-0,42	0,28	-1,49	0,08	0,000	0,98	0,000
Tercih 5											
Etkilemedi	61	-0,34	0,31	-1,12	-0,72	0,60	-1,20	0,09	0,200*	0,97	0,091
Kararsızım	99	-0,10	0,24	-0,42	-0,55	0,48	-1,14	0,07	0,200*	0,98	0,233
Etkiledi	183	-0,51	0,18	-2,86	-0,35	0,36	-0,98	0,09	0,001	0,97	0,000
Tercih 6											
Etkilemedi	103	-0,30	0,24	-1,28	-0,50	0,47	-1,06	0,08	0,074	0,98	0,126
Kararsızım	32	-0,70	0,41	-1,70	0,38	0,81	0,46	0,12	0,200*	0,96	0,277
Etkiledi	208	-0,45	0,17	-2,68	-0,32	0,34	-0,94	0,08	0,002	0,98	0,001
Tercih 7											
Etkilemedi	51	0,12	0,33	0,34	-0,14	0,66	-0,22	0,08	0,200*	0,98	0,744
Kararsızım	86	-0,15	0,26	-0,58	-0,19	0,51	-0,37	0,06	0,200*	0,99	0,722
Etkiledi	206	-0,75	0,17	-4,43	0,07	0,34	0,22	0,11	0,000	0,95	0,000
Tercih 8											
Etkilemedi	135	-0,15	0,21	-0,70	-0,45	0,41	-1,09	0,07	0,200*	0,99	0,474
Kararsızım	82	-0,57	0,27	-2,15	-0,41	0,53	-0,78	0,12	0,007	0,96	0,006
Etkiledi	126	-0,58	0,22	-2,67	-0,02	0,43	-0,05	0,10	0,007	0,97	0,003
Tercih 9											
Etkilemedi	216	-0,39	0,17	-2,37	-0,41	0,33	-1,24	0,09	0,000	0,98	0,002
Kararsızım	32	-0,64	0,41	-1,55	-0,21	0,81	-0,25	0,13	0,184	0,95	0,133
Etkiledi	95	-0,43	0,25	-1,75	-0,35	0,49	-0,72	0,09	0,046	0,97	0,062
Tercih 10											

Dışsal Motivasyon	Etkilemedi	206	-0,55	0,17	-3,27	-0,31	0,34	-0,92	0,09	0,000	0,97	0,000
	Kararsızım	30	-0,12	0,43	-0,28	-0,63	0,83	-0,76	0,11	0,200*	0,97	0,506
	Etkiledi	107	-0,10	0,23	-0,43	-0,80	0,46	-1,74	0,08	0,078	0,98	0,078
	Tercih 11											
	Etkilemedi	187	-0,51	0,18	-2,88	-0,23	0,35	-0,66	0,08	0,002	0,97	0,001
	Kararsızım	33	-0,27	0,41	-0,67	-0,26	0,80	-0,32	0,11	0,200*	0,97	0,461
	Etkiledi	123	-0,24	0,22	-1,09	-0,67	0,43	-1,56	0,08	0,070	0,98	0,054
	Tercih 12											
	Etkilemedi	167	-0,48	0,19	-2,54	-0,37	0,37	-0,99	0,10	0,001	0,97	0,001
	Kararsızım	79	-0,48	0,27	-1,78	-0,04	0,53	-0,08	0,09	0,075	0,97	0,113
	Etkiledi	97	-0,18	0,24	-0,72	-0,79	0,49	-1,62	0,08	0,133	0,98	0,090
	Tercih 13											
	Etkilemedi	49	0,28	0,34	0,82	0,15	0,67	0,23	0,09	0,200*	0,99	0,807
	Kararsızım	81	-0,06	0,27	-0,23	-0,95	0,53	-1,80	0,08	0,200*	0,97	0,096
	Etkiledi	213	-0,80	0,17	-4,79	0,53	0,33	1,60	0,10	0,000	0,95	0,000
	Tercih 14											
	Etkilemedi	184	-0,27	0,18	-1,52	-0,33	0,36	-0,93	0,06	0,070	0,99	0,074
	Kararsızım	46	-0,43	0,35	-1,24	-0,48	0,69	-0,70	0,11	0,187	0,97	0,179
	Etkiledi	113	-0,66	0,23	-2,89	-0,25	0,45	-0,56	0,12	0,000	0,95	0,000
	Genel	343	-0,29	0,13	-2,21	-0,19	0,26	-0,73	0,07	0,000	0,99	0,001
	Cinsiyet											
	Kadın	220	-0,29	0,16	-1,80	-0,41	0,33	-1,24	0,09	0,001	0,98	0,004
	Erkek	123	-0,30	0,22	-1,36	0,20	0,43	0,47	0,07	0,164	0,98	0,104
	Sınıf Seviyesi											
	1. sınıf	64	-0,22	0,30	-0,75	-0,48	0,59	-0,82	0,09	0,200	0,98	0,356
	2. sınıf	106	-0,42	0,23	-1,81	-0,07	0,47	-0,14	0,09	0,051	0,98	0,099
	3. sınıf	87	-0,05	0,26	-0,20	-0,54	0,51	-1,06	0,08	0,200	0,98	0,304
	4. sınıf	86	-0,30	0,26	-1,16	-0,01	0,51	-0,01	0,07	0,200	0,98	0,174
	Tercih 1											
	Etkilemedi	241	-0,17	0,16	-1,11	-0,27	0,31	-0,88	0,07	0,008	0,99	0,078
	Kararsızım	23	-0,29	0,48	-0,61	0,16	0,93	0,17	0,13	0,200*	0,97	0,752
	Etkiledi	79	-0,77	0,27	-2,84	0,79	0,53	1,48	0,11	0,014	0,95	0,006
	Tercih 2											
	Etkilemedi	322	-0,32	0,14	-2,36	-0,07	0,27	-0,26	0,07	0,000	0,98	0,002
	Kararsızım	11	0,38	0,66	0,57	-0,27	1,28	-0,21	0,14	0,200*	0,97	0,901
	Etkiledi	10	-0,21	0,69	-0,31	-1,81	1,33	-1,36	0,27	0,033	0,87	0,094
	Tercih 3											

Etkilemedi	64	0,11	0,30	0,38	0,10	0,59	0,18	0,08	0,200*	0,98	0,559
Kararsızım	40	-0,34	0,37	-0,91	0,01	0,73	0,02	0,10	0,200*	0,98	0,564
Etkiledi	239	-0,41	0,16	-2,63	-0,14	0,31	-0,46	0,08	0,001	0,98	0,001
Tercih 4											
Etkilemedi	27	-0,39	0,45	-0,88	-0,01	0,87	-0,01	0,10	0,200*	0,97	0,718
Kararsızım	14	-0,17	0,60	-0,29	-1,06	1,15	-0,91	0,17	0,200*	0,91	0,184
Etkiledi	302	-0,33	0,14	-2,38	-0,14	0,28	-0,51	0,08	0,000	0,98	0,001
Tercih 5											
Etkilemedi	61	0,11	0,31	0,35	-0,12	0,60	-0,19	0,08	0,200*	0,98	0,544
Kararsızım	99	-0,36	0,24	-1,49	0,08	0,48	0,17	0,11	0,008	0,98	0,136
Etkiledi	183	-0,34	0,18	-1,89	-0,26	0,36	-0,74	0,08	0,013	0,98	0,009
Tercih 6											
Etkilemedi	103	-0,05	0,24	-0,22	-0,51	0,47	-1,08	0,06	0,200*	0,99	0,361
Kararsızım	32	-0,85	0,41	-2,06	1,14	0,81	1,41	0,13	0,155	0,95	0,133
Etkiledi	208	-0,31	0,17	-1,87	-0,10	0,34	-0,30	0,07	0,008	0,98	0,024
Tercih 7											
Etkilemedi	51	0,04	0,33	0,11	-0,19	0,66	-0,28	0,07	0,200*	0,99	0,935
Kararsızım	86	-0,56	0,26	-2,14	0,12	0,51	0,23	0,13	0,001	0,97	0,041
Etkiledi	206	-0,33	0,17	-1,97	-0,18	0,34	-0,54	0,08	0,005	0,98	0,009
Tercih 8											
Etkilemedi	135	-0,16	0,21	-0,76	-0,08	0,41	-0,19	0,08	0,025	0,99	0,195
Kararsızım	82	-0,56	0,27	-2,11	-0,10	0,53	-0,19	0,11	0,016	0,97	0,038
Etkiledi	126	-0,27	0,22	-1,26	-0,22	0,43	-0,51	0,07	0,200*	0,98	0,091
Tercih 9											
Etkilemedi	216	-0,10	0,17	-0,60	-0,30	0,33	-0,92	0,06	0,031	0,99	0,085
Kararsızım	32	-0,64	0,41	-1,54	0,46	0,81	0,56	0,13	0,200*	0,96	0,324
Etkiledi	95	-0,58	0,25	-2,33	0,00	0,49	0,00	0,10	0,013	0,97	0,016
Tercih 10											
Etkilemedi	206	-0,26	0,17	-1,51	-0,06	0,34	-0,17	0,07	0,010	0,98	0,016
Kararsızım	30	-0,08	0,43	-0,19	-0,56	0,83	-0,67	0,10	0,200	0,98	0,833
Etkiledi	107	-0,43	0,23	-1,82	-0,43	0,46	-0,94	0,13	0,000	0,97	0,009
Tercih 11											
Etkilemedi	187	-0,26	0,18	-1,47	-0,21	0,35	-0,60	0,08	0,009	0,99	0,041
Kararsızım	33	-0,04	0,41	-0,10	0,56	0,80	0,71	0,11	0,200	0,98	0,816
Etkiledi	123	-0,22	0,22	-1,01	-0,36	0,43	-0,82	0,06	0,200	0,99	0,203
Tercih 12											
Etkilemedi	167	-0,19	0,19	-1,03	-0,18	0,37	-0,48	0,08	0,021	0,99	0,102

Toplam	Kararsızım	79	-0,72	0,27	-2,67	0,86	0,54	1,61	0,11	0,013	0,96	0,024
	Etkiledi	97	-0,22	0,25	-0,90	-0,70	0,49	-1,45	0,09	0,059	0,97	0,037
	Tercih 13											
	Etkilemedi	49	0,24	0,34	0,70	-0,16	0,67	-0,24	0,10	0,200	0,98	0,492
	Kararsızım	81	-0,27	0,27	-1,00	-0,34	0,53	-0,64	0,11	0,029	0,99	0,478
	Etkiledi	213	-0,39	0,17	-2,36	-0,04	0,33	-0,13	0,08	0,002	0,98	0,004
	Tercih 14											
	Etkilemedi	184	0,04	0,18	0,20	-0,29	0,36	-0,81	0,07	0,056	0,99	0,075
	Kararsızım	46	-0,47	0,35	-1,34	-0,20	0,69	-0,30	0,09	0,200	0,97	0,376
	Etkiledi	113	-0,73	0,23	-3,21	0,25	0,45	0,54	0,11	0,001	0,96	0,001
	Genel	343	-0,39	0,13	-2,92	-0,06	0,26	-0,24	0,06	0,002	0,99	0,003
	Cinsiyet											
	Kadın	220	-0,62	0,16	-3,77	0,23	0,33	0,69	0,089	0,000	0,97	0,000
	Erkek	123	0,01	0,22	0,04	0,09	0,43	0,20	0,066	0,200	0,99	0,527
	Sınıf Seviyesi											
	1. sınıf	64	-0,32	0,30	-1,08	0,09	0,59	0,15	0,10	0,200	0,98	0,525
	2. sınıf	106	-0,43	0,24	-1,84	0,00	0,47	0,01	0,07	0,200	0,98	0,231
	3. sınıf	87	-0,32	0,26	-1,26	-0,37	0,51	-0,72	0,09	0,092	0,98	0,181
	4. sınıf	86	-0,36	0,26	-1,37	-0,11	0,51	-0,22	0,07	0,200	0,98	0,289
	Tercih 1											
	Etkilemedi	241	-0,23	0,16	-1,45	-0,24	0,31	-0,78	0,05	0,200	0,99	0,175
	Kararsızım	23	-0,40	0,48	-0,83	-0,07	0,94	-0,08	0,12	0,200	0,96	0,516
	Etkiledi	79	-0,90	0,27	-3,34	1,97	0,54	3,68	0,09	0,200	0,96	0,010
	Tercih 2											
	Etkilemedi	322	-0,42	0,14	-3,11	0,02	0,27	0,09	0,06	0,004	0,99	0,002
	Kararsızım	11	0,66	0,66	1,00	0,58	1,28	0,45	0,15	0,200	0,95	0,635
	Etkiledi	10	-0,49	0,69	-0,71	-0,97	1,33	-0,73	0,20	0,200	0,93	0,440
	Tercih 3											
	Etkilemedi	64	-0,49	0,30	-1,64	-0,16	0,59	-0,27	0,10	0,181	0,97	0,170
	Kararsızım	40	-0,42	0,37	-1,13	-0,01	0,73	-0,02	0,11	0,200	0,97	0,357
	Etkiledi	239	-0,35	0,16	-2,24	-0,09	0,31	-0,29	0,05	0,200	0,99	0,033
	Tercih 4											
	Etkilemedi	27	-0,85	0,45	-1,90	-0,33	0,87	-0,38	0,18	0,025	0,90	0,011
	Kararsızım	14	-0,22	0,60	-0,36	-1,21	1,15	-1,05	0,14	0,200	0,94	0,393
	Etkiledi	302	-0,32	0,14	-2,31	-0,11	0,28	-0,39	0,05	0,068	0,99	0,017
	Tercih 5											
	Etkilemedi	61	-0,26	0,31	-0,86	-0,48	0,60	-0,80	0,10	0,200	0,98	0,275

Kararsızım	99	-0,15	0,24	-0,63	0,07	0,48	0,15	0,08	0,171	0,98	0,291
Etkiledi	183	-0,37	0,18	-2,04	-0,34	0,36	-0,94	0,07	0,024	0,98	0,012
Tercih 6											
Etkilemedi	103	-0,22	0,24	-0,93	-0,45	0,47	-0,95	0,06	0,200	0,99	0,361
Kararsızım	32	-0,98	0,41	-2,36	1,51	0,81	1,87	0,16	0,032	0,94	0,091
Etkiledi	208	-0,37	0,17	-2,17	-0,01	0,34	-0,04	0,05	0,200	0,99	0,057
Tercih 7											
Etkilemedi	51	0,14	0,33	0,42	0,13	0,66	0,20	0,05	0,200	0,99	0,956
Kararsızım	86	-0,31	0,26	-1,18	0,27	0,51	0,53	0,08	0,200	0,98	0,177
Etkiledi	206	-0,61	0,17	-3,62	0,20	0,34	0,58	0,08	0,002	0,97	0,000
Tercih 8											
Etkilemedi	135	-0,15	0,21	-0,73	0,08	0,41	0,19	0,07	0,200	0,99	0,799
Kararsızım	82	-0,57	0,27	-2,16	-0,22	0,53	-0,42	0,12	0,003	0,96	0,022
Etkiledi	126	-0,41	0,22	-1,92	-0,03	0,43	-0,06	0,08	0,039	0,98	0,124
Tercih 9											
Etkilemedi	216	-0,26	0,17	-1,55	-0,32	0,33	0,00	0,06	0,034	0,99	0,110
Kararsızım	32	-0,83	0,41	-2,00	0,85	0,81	0,00	0,13	0,187	0,95	0,115
Etkiledi	95	-0,48	0,25	-1,93	0,03	0,49	0,00	0,08	0,156	0,98	0,155
Tercih 10											
Etkilemedi	206	-0,46	0,17	-2,75	0,01	0,34	0,04	0,06	0,063	0,98	0,007
Kararsızım	30	-0,13	0,43	-0,31	-0,57	0,83	-0,68	0,11	0,200	0,97	0,554
Etkiledi	107	-0,16	0,23	-0,68	-0,56	0,46	-1,21	0,09	0,043	0,99	0,268
Tercih 11											
Etkilemedi	187	-0,41	0,18	-2,32	-0,07	0,35	-0,18	0,07	0,044	0,98	0,036
Kararsızım	33	0,38	0,41	0,93	0,03	0,80	0,03	0,09	0,200	0,97	0,398
Etkiledi	123	-0,26	0,22	-1,18	-0,34	0,43	-0,79	0,07	0,200	0,99	0,247
Tercih 12											
Etkilemedi	167	-0,44	0,19	-2,31	-0,05	0,37	-0,14	0,06	0,200	0,98	0,030
Kararsızım	79	-0,65	0,27	-2,38	0,21	0,54	0,40	0,12	0,006	0,96	0,010
Etkiledi	97	0,00	0,25	-0,01	-0,73	0,49	-1,50	0,07	0,200	0,98	0,166
Tercih 13											
Etkilemedi	49	0,39	0,34	1,15	0,70	0,67	1,05	0,08	0,200	0,98	0,506
Kararsızım	81	-0,12	0,27	-0,45	-0,67	0,53	-1,27	0,09	0,190	0,98	0,230
Etkiledi	213	-0,68	0,17	-4,05	0,64	0,33	1,93	0,07	0,008	0,97	0,000
Tercih 14											
Etkilemedi	184	-0,10	0,18	-0,53	-0,16	0,36	-0,44	0,04	0,200	0,99	0,291
Kararsızım	46	-0,35	0,35	-0,99	-0,33	0,69	-0,48	0,13	0,043	0,97	0,287

Etkiledi	113	-0,78	0,23	-3,42	0,25	0,45	0,55	0,13	0,000	0,95	0,000
----------	-----	-------	------	-------	------	------	------	------	-------	------	-------

Tablo 20 EEÖ'nün Araştırma Değişkenlerine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Normallik Test Sonuçları

Boyut	Değişken/ Alt Kategori	N	Çarpıklık			Basıklık			Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
			İstatistik	Std. Hata	z değer	İstatistik	Std. Hata	z değer	İstatistik	p	İstatistik	p
Empatik Eğilim	Genel	343	-0,31	0,13	-2,36	0,26	0,26	0,98	0,06	0,002	0,99	0,011
	Cinsiyet											
	Kadın	220	-0,39	0,16	-2,38	0,57	0,33	1,73	0,06	0,067	0,99	0,018
	Erkek	123	-0,13	0,22	-0,59	0,06	0,43	0,13	0,07	0,200	0,99	0,730
	Sınıf Seviyesi											
	1. sınıf	64	-0,49	0,30	-1,63	0,70	0,59	1,18	0,11	0,065	0,97	0,090
	2. sınıf	106	-0,21	0,24	-0,87	0,01	0,47	0,03	0,07	0,200	0,99	0,799
	3. sınıf	87	0,14	0,26	0,54	-0,40	0,51	-0,78	0,06	0,200	0,98	0,252
	4. sınıf	86	-0,64	0,26	-2,45	0,53	0,51	1,04	0,10	0,048	0,97	0,022
	Tercih 1											
	Etkilemedi	241	-0,29	0,16	-1,85	0,31	0,31	0,98	0,06	0,021	0,99	0,065
	Kararsızım	23	-0,10	0,48	-0,20	-0,15	0,94	-0,16	0,06	0,200	0,99	0,998
	Etkiledi	79	-0,39	0,27	-1,44	0,18	0,54	0,33	0,08	0,200	0,97	0,070
	Tercih 2											
	Etkilemedi	322	-0,39	0,14	-2,84	0,35	0,27	1,31	0,07	0,001	0,99	0,003
	Kararsızım	11	0,54	0,66	0,82	0,42	1,28	0,33	0,17	0,200	0,98	0,929
	Etkiledi	10	0,92	0,69	1,34	0,36	1,33	0,27	0,20	0,200	0,92	0,339
	Tercih 3											
	Etkilemedi	64	-0,67	0,30	-2,22	0,64	0,59	1,08	0,15	0,001	0,97	0,068
	Kararsızım	40	0,21	0,37	0,57	-0,55	0,73	-0,75	0,08	0,200	0,98	0,497
	Etkiledi	239	-0,26	0,16	-1,63	0,22	0,31	0,68	0,07	0,009	0,99	0,119
	Tercih 4											
	Etkilemedi	27	-0,71	0,45	-1,58	0,09	0,87	0,11	0,16	0,081	0,93	0,085
	Kararsızım	14	0,43	0,60	0,72	0,11	1,15	0,09	0,21	0,081	0,96	0,796
	Etkiledi	302	-0,31	0,14	-2,22	0,32	0,28	1,13	0,07	0,003	0,99	0,015
	Tercih 5											
	Etkilemedi	61	-0,47	0,31	-1,53	0,19	0,60	0,31	0,09	0,200	0,97	0,142
	Kararsızım	99	0,09	0,24	0,37	-0,19	0,48	-0,40	0,08	0,108	0,99	0,778

Etkiledi	183	-0,32	0,18	-1,76	0,16	0,36	0,45	0,08	0,010	0,99	0,194
Tercih 6											
Etkilemedi	103	-0,31	0,24	-1,28	0,01	0,47	0,01	0,07	0,200	0,98	0,212
Kararsızım	32	0,09	0,41	0,21	-0,50	0,81	-0,62	0,08	0,200	0,98	0,804
Etkiledi	208	-0,36	0,17	-2,11	0,41	0,34	1,21	0,09	0,001	0,99	0,041
Tercih 7											
Etkilemedi	51	-0,38	0,33	-1,15	-0,19	0,66	-0,29	0,06	0,200	0,97	0,334
Kararsızım	86	0,07	0,26	0,27	-0,42	0,51	-0,81	0,09	0,079	0,99	0,509
Etkiledi	206	-0,32	0,17	-1,88	0,65	0,34	1,93	0,06	0,058	0,99	0,082
Tercih 8											
Etkilemedi	135	-0,46	0,21	-2,22	0,80	0,41	1,93	0,07	0,200	0,98	0,013
Kararsızım	82	-0,26	0,27	-0,98	-0,21	0,53	-0,40	0,09	0,092	0,99	0,439
Etkiledi	126	-0,09	0,22	-0,41	-0,44	0,43	-1,03	0,08	0,048	0,99	0,320
Tercih 9											
Etkilemedi	216	-0,43	0,17	-2,57	0,43	0,33	1,29	0,07	0,020	0,98	0,012
Kararsızım	32	-0,28	0,41	-0,67	-0,69	0,81	-0,85	0,11	0,200	0,97	0,404
Etkiledi	95	-0,13	0,25	-0,53	0,09	0,49	0,19	0,08	0,200	0,99	0,917
Tercih 10											
Etkilemedi	206	-0,47	0,17	-2,76	0,79	0,34	2,34	0,08	0,003	0,98	0,004
Kararsızım	30	0,18	0,43	0,41	-0,93	0,83	-1,12	0,12	0,200	0,96	0,312
Etkiledi	107	-0,18	0,23	-0,76	-0,12	0,46	-0,26	0,05	0,200	0,99	0,763
Tercih 11											
Etkilemedi	187	-0,30	0,18	-1,70	0,59	0,35	1,65	0,07	0,036	0,99	0,045
Kararsızım	33	0,00	0,41	0,00	-0,91	0,80	-1,14	0,11	0,200	0,97	0,436
Etkiledi	123	-0,35	0,22	-1,61	-0,06	0,43	-0,13	0,07	0,200	0,98	0,096
Tercih 12											
Etkilemedi	167	-0,63	0,19	-3,35	0,63	0,37	1,69	0,09	0,002	0,97	0,002
Kararsızım	79	0,31	0,27	1,15	-0,08	0,54	-0,14	0,07	0,200	0,99	0,458
Etkiledi	97	-0,15	0,25	-0,62	0,05	0,49	0,09	0,07	0,200	0,99	0,915
Tercih 13											
Etkilemedi	49	-0,58	0,34	-1,71	-0,13	0,67	-0,20	0,13	0,049	0,96	0,064
Kararsızım	81	0,33	0,27	1,23	-0,19	0,53	-0,36	0,09	0,097	0,98	0,172
Etkiledi	213	-0,26	0,17	-1,54	0,10	0,33	0,29	0,06	0,072	0,99	0,255
Tercih 14											
Etkilemedi	184	-0,39	0,18	-2,18	0,56	0,36	1,58	0,08	0,014	0,98	0,034
Kararsızım	46	-0,02	0,35	-0,05	-0,63	0,69	-0,91	0,06	0,200	0,99	0,871
Etkiledi	113	-0,33	0,23	-1,43	0,22	0,45	0,49	0,09	0,025	0,98	0,212

Tablo 21 Yaş Değişkenine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Normallik Test Sonuçları

Değişken	N	Çarpıklık			Basıklık			Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		İstatistik	Std. Hata	z değeri	İstatistik	Std. Hata	z değeri	İstatistik	<i>p</i>	İstatistik	<i>p</i>
Yaş	343	2,34	0,13	17,71	7,25	0,26	27,58	0,23	0,000	0,77	0,000

Tablo 22 Akademik Ortalama Değişkenine Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Normallik Test Sonuçları

Değişken	N	Çarpıklık			Basıklık			Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		İstatistik	Std. Hata	z değeri	İstatistik	Std. Hata	z değeri	İstatistik	<i>p</i>	İstatistik	<i>p</i>
Akademik Ortalama	343	-0,61	0,13	-4,61	0,68	0,26	2,59	0,07	0,001	0,98	0,000