



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ MOTİVASYONLARI
İLE HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI
VE PERFORMANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Nihal DÜLGER

Danışman

Doç. Dr. Seher YARAR KAPTAN

RİZE

2025

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, Doç. Dr. Seher YARAR KAPTAN danışmanlığında, Nihal DÜLGER tarafından hazırlanan *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ile Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları ve Performansları Arasındaki İlişki* adlı bu tez çalışması, 18/08/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Ünvanı, Adı SOYADI	İmza
Başkan:	Doç. Dr. Kerem COŞKUN	
Üye:	Doç. Dr. Seher YARAR KAPTAN	
Üye:	Dr. Öğretim Üyesi Mahir ÖZKAN	

ETİK BEYAN

Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ile Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları ve Performansları Arasındaki İlişki” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

18/08/2025

Nihal DÜLGER

ÖN SÖZ

Bu tez çalışması, sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları ve performansları arasındaki ilişkiyi derinlemesine inceleyerek eğitim bilimleri alanına katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın her aşamasında karşılaştığım zorlukları aşmamda ve çalışmalarımı titizlikle yürütmemde Doç. Dr. Seher YARAR KAPTAN'ın engin bilgi birikimi, yapıcı eleştirileri ve yol gösterici desteği benim için büyük bir şans olmuştur. Kendisine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecimde bana her zaman destek olan, sabırla dinleyen ve motivasyonumu yüksek tutmamı sağlayan en büyük destekçim eşim Yasin DÜLGER'e, varlıklarıyla bu zorlu süreci anlamlı ve özel kılan Sevgili kızım Ayşe Duru DÜLGER ve oğlum Ahmet Mert DÜLGER'e gönülden teşekkür ederim. Varlıklarıyla bana güç verip süreci kolaylaştırmaları, omuz omuza yürüdüğümüz yolculuğumuzun en kıymetli desteği olmuştur.

Ayrıca veri toplama sürecinde zaman ayırarak anketlerimi dolduran tüm sınıf öğretmenlerine ve saha çalışmasında yardımcı olan okul yöneticilerine teşekkür ederim.

Bu çalışmanın, öğretmenlik mesleğinin gelişimine ve eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik gelecek araştırmalara ilham vermesi dileğiyle...

Nihal DÜLGER
RİZE/ 2025

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN	II
ÖN SÖZ.....	III
ÖZET	VII
ABSTRACT.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	X
GİRİŞ.....	1
1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
1.1. Mesleki Motivasyon.....	8
1.1.1. Öğretmenlerde Mesleki Motivasyon	11
1.1.2. Sınıf Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonunu Etkileyen Faktörler	12
1.1.2.1. İçsel Motivasyonu Etkileyen Faktörler	13
1.1.2.2. Dışsal Motivasyonu Etkileyen Faktörler	14
1.1.3. Öğretmen Motivasyonunun Eğitim Süreci ve Performans Üzerindeki Etkileri	15
1.1.3.1. Pedagojik Becerilerin Gelişimi	16
1.1.3.2. Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Etkileşimi	16
1.1.3.3. İş Tatmini ve İşe Bağlılık	17
1.1.3.4. Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi.....	17
1.1.3.5. Tükenmişlik Sendromu ve İşten Ayrılma Eğilimi	17
1.1.4. Öğretmen Performansını Artırmaya Yönelik Stratejiler.....	18
1.2. Hayat Bilgisi Öğretime Yönelik Tutumlar	19
1.2.1. Hayat Bilgisi Dersinin Amacı ve Önemi	20
1.2.2. Hayat Bilgisi Öğretiminde Öğretmen Tutumlarının Rolü	21
1.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretime Yönelik Tutumları.....	22
1.2.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretime Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler	22
1.2.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretime Yönelik Tutumlarının Öğrenci Başarısına Etkisi.....	23

1.2.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretimi Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklar	24
1.2.4. Hayat Bilgisi Dersinde Öğretim Yöntemleri ve Materyal Kullanımı.....	25
1.2.5. Hayat Bilgisi Öğretiminde Bütüncül Yaklaşımlar	26
1.3. Öğretmen Performansı	26
1.3.1. Öğretmen Verimliliğini Şekillendiren Faktörler	27
1.3.1.1 Pedagojik Bilgi ve Öğretim Yöntemleri.....	28
1.3.1.2. Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Motivasyonu	28
1.3.1.3. Mesleki Gelişim ve Performans İlişkisi	29
1.3.1.4. Ölçme ve Değerlendirme Becerileri.....	30
1.3.2. Öğretmen Performansının Öğrenci Başarısına Etkisi.....	30
1.3.3. Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler: Motivasyon, Çalışma Koşulları ve Eğitim Politikaları	31
1.3.3.1. Motivasyon ve Mesleki Tatmin	32
1.3.3.2. Çalışma Koşulları ve Okul Kültürü.....	32
1.3.3.3. Mesleki Gelişim ve Sürekli Öğrenme	33
1.3.3.4. Eğitim Politikaları ve Öğretmen Destek Sistemleri	33
1.3.4. Öğretmen Performansının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi	33
1.4. Öğretmen Motivasyonu ve Tutumları.....	34
1.4.1. Öğretmen Motivasyonu, Tutumları ve Performansı Arasındaki İlişki ...	34
1.4.2. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Öğretmen Tutumları Üzerindeki Etkisi.....	35
1.4.3. Öğretmen Tutumlarının Öğretmen Performansına Etkisi.....	35
1.4.4. Öğretmen Performansının Öğretmenin Mesleki Motivasyonu ile Bağlantısı	35
1.4.5. Eğitimde Motivasyon ve Performans Modelleri	36
1.4.5.1. Kendini Belirleme Teorisi (SDT)	36
1.4.5.2. Beklenti-Değer Teorisi (Expectancy-Value Theory - EVT)	37
1.4.5.3. İş Motivasyonu Kuramı (Job Motivation Theory- JMT)	37
1.4.6. Öğretmenlerin Tutum, Motivasyon ve Performansları Arasındaki İlişkinin Önemi	38
1.5. Yapılan Araştırmalar	39

1.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	39
1.5.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	41
1.5.3. Öğretmen Motivasyonu ve Tutumları Arasındaki İlişkiyi Vurgulayan Araştırmalar	43
1.5.4. Öğretmen Motivasyonu, Tutumları ve Performans İlişkisini Vurgulayan Araştırmalar	44
2. YÖNTEM.....	46
2.1. Araştırma Modeli	46
2.2. Evren ve Örneklem	46
2.3. Veri Toplama Araçları	48
2.3.1. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği.....	48
2.3.2. Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği	49
2.3.3. Öğretmen İş Performansı Ölçeği	50
2.4. Verilerin Toplanması	51
2.5. Verilerin Analizi	52
3. BULGULAR.....	55
3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	55
3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	57
3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	59
3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	61
3.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular	76
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	83
4.1. Sonuç ve Tartışma.....	83
4.2. Öneriler.....	98
4.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	98
4.2.2. Akademisyenlere Yönelik Öneriler	99
4.2.3. Eğitim Politikası Üretkenlere Yönelik Öneriler.....	100
KAYNAKÇA	102
EKLER	113
ETİK KURUL KARARI	123

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Temel Eğitim
Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi
Danışman : Doç. Dr. Seher YARAR KAPTAN
Hazırlayan : Nihal DÜLGER
Yıl : 2025
Sayfa Sayısı :135

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ MOTİVASYONLARI İLE HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE PERFORMANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları ve performansları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, öğretmenlerin motivasyon, tutum ve performanslarını belirleyen değişkenleri analiz ederek eğitimde verimliliği artırmaya yönelik politika ve uygulamalara katkı sağlamaktır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki motivasyon, tutum ve performansları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Türkiye genelinde ilkökul 1, 2 ve 3. sınıfları okutan sınıf öğretmenleri, örnekleme ise Rize ilinde görev yapan 2024-2025 eğitim öğretim yılında Hayat Bilgisi dersini okutan sınıf öğretmenlerinden tesadüfi olmayan örnekleme tekniklerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu bağlamda belirtilen eğitim öğretim döneminde 267 öğretmen araştırma grubu olarak örnekleme oluşturmuştur. Araştırma amacına ulaşmak için katılımcıların demografik özelliklerini ortaya koyan anket ile Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği, Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği ve Öğretmen İş Performansı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; evli öğretmenlerin mesleki motivasyonları bekâr öğretmenlere göre yüksek bulunmuştur. Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutum; yaş, sınıf, kıdemden etkilenmezken, eğitim düzeyi tutumu etkilemektedir (lisansüstü lehine). Cinsiyet, medeni durum ve görev yeri tutumda fark yaratmamıştır. İş performansı demografik özelliklerden ziyade deneyim, motivasyon gibi faktörlerden etkilenmektedir. Kadın öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevmeye ve performansı erkek öğretmenlerden yüksek, erkek öğretmenlerin fiziksel imkân memnuniyeti kadın öğretmenlerden yüksektir. Evli öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevmeye ve memnuniyet düzeyi bekâr öğretmenlerden yüksektir. Hayat Bilgisi dersine değer verme, mesleki gelişim ve performans boyutlarında genel fark bulunmamaktadır. Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine değer verme düzeyi daha yüksektir. İlçede görev yapan öğretmenlerin görev ve uyumsal performansı il merkezinde görev yapan öğretmenlerden yüksektir. Uyumsal performansta yaş grupları arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Mesleki motivasyon, Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutum ile iş performansı arasında pozitif ilişkiler belirlenmiştir. Motivasyon, tutum ve performansı yordamaktadır. Performansı artırmak için bütüncül yaklaşımların gerekli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi, Mesleki Motivasyon, Tutum, Performans

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department : Department Of Basic Education

Thesis Type : Master Thesis

Advisor : Assoc. Prof. Dr. Seher YARAR KAPTAN

Author : Nihal DÜLGER

Year : 2025

Pages : 135

ABSTRACT

**RELATIONSHIP BETWEEN PROFESSIONAL MOTIVATION OF CLASS
TEACHERS AND THEIR ATTITUDES AND PERFORMANCE TOWARDS
LIFE SCIENCE TEACHING**

The general purpose of this research is to reveal the relationship between the professional motivations of classroom teachers and their attitudes and performances towards teaching Life Sciences. In this context, the purpose of the research is to contribute to policies and practices aimed at increasing efficiency in education by analyzing the variables that determine teachers' motivation, attitudes and performances. In the research, a correlational screening model was used to examine the relationships between teachers' professional motivations, attitudes and performances. The universe of the research consists of classroom teachers who teach and primary schools in 1st, 2nd and 3rd grades throughout Turkey. The sample of the research was determined by using the purposeful sampling method, a non-random sampling technique, from classroom teachers who teach Life Sciences course in the 2024-2025 academic year in Rize province. 267 teachers constituted the sample of the study. In the study, a questionnaire revealing the demographic characteristics of the participants and the Teacher Professional Motivation Scale, the Life Science Teaching Attitude Scale and the Teacher Job Performance Scale were used. As a result of the research; The professional motivations of married teachers were found to be higher than those of single teachers. While the attitude towards Life Sciences teaching is not affected by age, class or seniority, the level of education affects the attitude.(in favor of postgraduate studies). Gender, marital status and place of duty did not create a difference in attitude. Job performance is affected by factors such as experience and motivation rather than demographics. Female teachers' liking and performance of Life Sciences is higher than males, and males' satisfaction with physical facilities is higher than females. Married teachers' level of liking and satisfaction with the Life Sciences course is higher than single teachers. There is no general difference in the dimensions of valuing Life Sciences, professional development and performance. Teachers with a postgraduate degree have a higher level of appreciation for the Life Sciences course. The task and adaptive performance of teachers working in the district are higher than those working in the city center. Positive relationships have been identified between professional motivation, attitudes toward Life Sciences instruction, and job performance. Motivation predicts attitude and performance. Holistic approaches are believed to be necessary to improve performance.

Keywords: Life Sciences, Professional Motivation, Attitude, Performance.

KISALTMALAR

MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	:	Organisation for Economic Co-operation and Development- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
SDT	:	Self-Determination Theory-Kendini Belirleme Teorisi
EVT	:	Expectancy/Value Theory-Beklenti/Değer Teorisi
JMT	:	Job Motivation Theory- İş Motivasyonu Kuramı



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerin demografik özellikleri	47
Tablo 2. Normallik testi ve betimleyici istatistik sonuçları	52
Tablo 3. Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerine yönelik Mann-Whitney U testi.....	54
Tablo 4. Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerine yönelik Kruskal-Wallis Testi	55
Tablo 5. Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin tutum düzeylerine yönelik mann-whitney u testi	56
Tablo 6. Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin tutum düzeylerine yönelik kruskal-wallis testi.....	57
Tablo 7. Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin performans düzeylerine yönelik mann-whitney u testi	58
Tablo 8. Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin performans düzeylerine yönelik kruskal-wallis testi.....	59
Tablo 9. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin tutum, motivasyon ve performans düzeylerine yönelik mann-whitney u testi sonuçları.....	60
Tablo 10. Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin tutum, motivasyon ve performans düzeylerine yönelik mann-whitney u testi sonuçları	62
Tablo 11. Eğitim düzeyine göre öğretmenlerin tutum, motivasyon ve performans düzeylerine yönelik mann-whitney u testi sonuçları.....	64
Tablo 12. Görev yerine göre öğretmenlerin tutum, motivasyon ve performans düzeylerine yönelik mann-whitney u testi sonuçları.....	66
Tablo 13. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin tutum, motivasyon ve performans düzeylerine yönelik kruskal-wallis testi sonuçları	67
Tablo 14. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin tutum, motivasyon ve performans düzeylerine yönelik kruskal-wallis testi sonuçları.....	69
Tablo 15. Mevcut okulda çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin tutum, motivasyon ve performans düzeylerine yönelik kruskal-wallis testi sonuçları	72
Tablo 16. Okuttuğu sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin tutum, motivasyon ve performans düzeylerine yönelik kruskal-wallis testi sonuçları.....	74
Tablo 17. Öğretmenlerin tutum ve motivasyon düzeyleri arasındaki korelasyonlar	76

Tablo 18. Öğretmenlerin mesleki motivasyon ve iş performansı arasındaki korelasyonlar.....	78
Tablo 19. Öğretmenlerin motivasyon kaynaklarının performans ve tutum yordayıcıları.....	80



GİRİŞ

Hayat Bilgisi dersi ülkemizde ilkököl 1, 2 ve 3. sınıfta okutulan, bireye toplumda yaşayabilme ve toplumsal hayata uyum sağlama becerisini kazandırmayı hedefleyen temel bir derstir. Bu ders ile çocuğa içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevre incelenirken; kendini tanıma, çevreyi ve çevrede meydana gelen olayları anlama, daha iyi yaşama yollarını bulma, çevredeki eşyaların yerlerini ve bunların nasıl kullanılacağını bilmesi sağlanır (Şahin, 2009).

Hayat Bilgisi dersinin bu denli kapsayıcı ve çok yönlü hedeflerine ulaşmasında, dersin işleniş biçimi ve öğretmenin rolü büyük önem taşımaktadır. Bu ders, öğrencilerin sadece bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda değerleri içselleştirmelerini, problem çözme becerilerini geliştirmelerini ve aktif vatandaşlar olmalarını da teşvik eder. Dolayısıyla, dersin müfredatı ve öğrenme çıktıları kadar bu çıktıları öğrencilere kazandıracak olan öğretim sürecinin kalitesi de belirleyicidir. Özellikle ilkököl düzeyindeki öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerinde öğretmenin etkisi göz önüne alındığında, dersin hedeflerine ulaşılmasında öğretim süreci ve bu süreci yöneten öğretmenlerin nitelikleri kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Erden, 1998; Vural, 2005).

Bireye temel yaşam becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı Hayat Bilgisi dersi öğretimini fiilen gerçekleştiren, sürece yön veren eğitimcilerin bu derse yönelik tutumları oldukça önem arz etmektedir. Ayrıca eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren eğitimcilerin mesleki motivasyon düzeyleri de sürecin verimli olmasında ve sonuçların da eğitim hedeflerinin lehine verilere dönüşmesinde oldukça etkilidir. Öğrencilerin gelişimini pek çok farklı yönden desteklemek gibi bir amacı olan öğretmenlik mesleği için de bu kavram oldukça kritik bir değere sahiptir (Canöz ve diğ., 2019).

Öğretmenlerin tutumları, sınıftaki öğrenme ortamını doğrudan etkilerken, motivasyonları ise mesleki gelişime olan inançlarını ve derslere olan yaklaşımlarını belirler. Pozitif tutum sergileyen ve yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin, öğrencileri öğrenmeye daha fazla teşvik ettiği ve dersi daha ilgi çekici hale getirdiği bilinmektedir (Akçam ve Dinçer, 2013; Deniz & Görğen, 2005). Bu iki faktör, öğretmenin ders içi performansına da yansiyarak, öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde belirleyici bir etki yaratır. Dolayısıyla,

öğretmenlerin içsel durumlarının, onların sınıftaki eylemleri ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi anlamak, eğitim kalitesini artırmak adına büyük önem taşımaktadır.

Eğitim programlarında mevcut hedeflere ulaşabilmenin bir diğer önemli unsuru da eğitim personellerinin ortaya koydukları performanstır. Performans, “*Ulaşılacak istenen hedefe yönelik olarak yapılan planlar doğrultusunda ulaşılan noktayı belirler*” (Altay ve Kış, 2021, s.3). Sürecin verimli olması ve başarılı sonuçlara ulaşabilmenin temel unsurlarından biri de öğretmen performansıdır demek yanlış olmaz.

Öğretmen performansı, sadece akademik çıktıları değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal becerilerini, değer yargılarını ve genel iyi oluş hallerini de etkileyen karmaşık bir yapıya sahiptir (Dinçer & Akçam, 2013). İyi bir öğretmen performansı, öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi, yaratıcı öğretim stratejilerinin kullanılması ve sınıf yönetimi becerilerinin etkili bir şekilde sergilenmesiyle doğrudan ilişkilidir. Özellikle Hayat Bilgisi dersi gibi öğrencilerin yaşamla bağlantı kurmasını sağlayan bir derste, öğretmenin performansı, öğrencilerin edindikleri bilgiyi günlük yaşamlarına aktarabilmeleri açısından daha da kritik bir rol oynar. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve belirli bir derse yönelik tutumlarının, onların sınıftaki genel performanslarını ne ölçüde etkilediğini incelemek, eğitimde niteliğin yükseltilmesi için elzemdir.

Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri, Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ve bu derste performansları arasındaki ilişkileri derinlemesine incelemek, mevcut eğitim uygulamalarına ışık tutarak gelecekteki program geliştirme çalışmalarına yol gösterebilir. Bu araştırma, öğretmenlerin içsel dünyalarının ve derslere olan yaklaşımlarının, sınıf içi uygulamalarına ve nihayetinde öğrenci başarısına olan etkisini anlamak adına önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Elde edilecek bulguların eğitim programlarının geliştirilmesi, mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanması ve etkili öğretim ortamlarının yaratılması konularında değerli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın genel amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları ve performansları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda araştırmanın amacı öğretmenlerin motivasyon, tutum ve

performanslarını belirleyen değişkenleri analiz ederek eğitimde verimliliği artırmaya yönelik politika ve uygulamalara katkı sunmaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda değişkenler arasındaki ilişkiyi anlamlı şekilde ortaya çıkaracak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri nedir?
- Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutum düzeyleri nedir?
- Sınıf öğretmenlerinin performans düzeyleri nedir?
- Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları ve performansları arasında ilişki var mıdır?
- Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları, performanslarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin mesleki motivasyonu, tutumları ve iş performansı, eğitim sürecinin kalitesini doğrudan etkileyen temel unsurlardır. Eğitimde sürdürülebilir başarıyı sağlamak için öğretmenlerin mesleki tatmin düzeyleri, motivasyon kaynakları ve iş performansları arasındaki ilişkilerin detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir (Ryan & Deci, 2000). Bu bağlamda, araştırma öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile tutum ve performansları arasındaki ilişkileri analiz ederek eğitim politikalarına ve uygulamalarına katkı sunmayı hedeflemektedir.

Öğretmen motivasyonunu ve performansını belirleyen faktörlerin anlaşılması, eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine yardımcı olacaktır (OECD, 2019). Özellikle mesleki motivasyonun öğretmenlerin tutumlarını nasıl şekillendirdiği ve bunun performansa nasıl yansıdığı konusu, eğitim sisteminin temel dinamikleri açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu araştırmanın, eğitim kurumlarında öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek, iş tatminlerini artırmak ve daha etkili öğrenme ortamları oluşturmak için önemli veriler sunacağına inanılmaktadır..

Ayrıca öğretmen performansının değerlendirilmesi sürecinde kullanılan ölçme araçları, eğitim yöneticileri ve politika yapımcılar için önemli bir rehber olacağı düşünülmektedir. Çalışmamızda öğretmenlerin performansını etkileyen demografik ve mesleki değişkenlerin (cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, görev yeri, yaş, okulda çalışma süresi ve kıdem yılı gibi) ayrıntılı şekilde analiz edilmesi, eğitim politikalarının daha etkili hale getirilmesine katkı sağlayacaktır. İlişkisel tarama

modeli kullanılarak elde edilen bulgular, öğretmenlerin motivasyon ve performanslarını etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayarak, eğitim politikaları ve uygulamalarına yönelik önerilerin geliştirilmesine yardımcı olabilir

Bu araştırmanın bir diğer önemi ise öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırmaya yönelik bilimsel temelli uygulamaların geliştirilmesine olanak sağlamasıdır. Eğitim sistemlerinde öğretmen motivasyonu üzerine yapılan çalışmalar genellikle genel çerçevede ele alınmakta olup, farklı ders alanlarındaki öğretmenlerin motivasyon, tutum ve performans ilişkisini inceleyen araştırmalar sınırlıdır (Wigfield & Eccles, 2000). Bu bağlamda çalışmanın öğretmen performansını artırmaya yönelik yeni yaklaşımlar geliştirilmesine zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ve çeşitli branşlardaki öğretmenlerin motivasyonlarını ve performanslarını konu edinen çalışmaların varlığından söz edebiliriz. (Ceylan & Güneş, 2023; Özgenel & Aktaş, 2020; Seyidoğlu, 2020; Yılmaz, 2024a). Fakat sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarının ve Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının performansları üzerindeki etkisini konu alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle planlanan bu çalışmanın literatürde bir boşluğu doldurması, Hayat Bilgisi öğretiminin önemine dikkat çekmesi, Hayat Bilgisi öğretimi açısından öğretmen motivasyonu ve performansına yönelik bir farkındalık oluşturmaya ve ileride yapılabilecek bazı çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın literatürdeki eksikliği gidereceğine inanılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, eğitim yöneticileri, politika yapıcılar ve akademisyenler için önemli bir referans kaynağı oluşacağına inanılmaktadır.

Tanımlar

Bu bölümde araştırmada geçen temel kavramlar açıklanmıştır. Bu tanımlar ilgili literatürden yararlanılarak ve çalışmanın kapsamı doğrultusunda belirlenmiştir.

- Hayat Bilgisi Dersi: Hayat Bilgisi dersi, Türkiye’de ilkököl 1., 2. ve 3. sınıflarda okutulan, öğrencilere içinde yaşadıkları doğal ve toplumsal çevreyi tanıma, temel yaşam becerilerini kazanma, toplumsal hayata uyum sağlama ve aktif vatandaşlık bilinci geliştirme amacı taşıyan disiplinlerarası bir derstir. Bu ders, öğrencilerin kendilerini, ailelerini, okullarını ve yakın çevrelerini anlamalarını sağlarken, aynı zamanda değerleri, kuralları ve sorumlulukları

öğrenmelerine de olanak tanır (MEB, 2024; Şahin, 2009). Dersin temel hedefi, bireyin sosyal ve bilişsel gelişimini destekleyerek hayata hazır bireyler yetiştirmektir.

- **Mesleki Motivasyon:** Motivasyon, bireylerin belirli bir amaca ulaşmak için kendi arzu ve istekleriyle harekete geçmelerini ve bu yönde çaba göstermelerini sağlayan psikolojik bir süreçtir (Koçel, 2003; Özkalp & Kirel, 2011). Mesleki motivasyon ise, genel motivasyon kavramının, bir meslek grubundaki bireylerin işlerine, görevlerine ve mesleki hedeflerine yönelik içsel ve dışsal itici güçlerini ifade eder. Öğretmenler özelinde, mesleki motivasyon; öğretmenlerin mesleklerini icra ederken gösterdikleri isteklilik, çaba, kararlılık ve bu çabalarını sürdürme eğilimleri olarak tanımlanabilir (Zeynel & İlker, 2015; De Jesus & Lens, 2005). Bu motivasyon, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olan inançlarını, derse olan yaklaşımlarını ve genel performanslarını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür.
- **Öğretmen Tutumu (Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum):** Tutum, bireylerin çevresindeki olgu, olay veya nesnelere karşı geliştirdiği, bilişsel (bilgi), duyuşsal (duygu) ve davranışsal (eylem eğilimi) bileşenlerden oluşan, öğrenilmiş ve nispeten kalıcı eğilimlerdir (Yenilmez & Özabacı, 2003). Bu tez kapsamında Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ise, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersini öğretmeye ilişkin sahip oldukları olumlu veya olumsuz duygu, düşünce ve davranış eğilimlerini ifade etmektedir. Bu tutumlar, öğretmenin dersi algılayışını, ders materyallerine yaklaşımını, dersin işleniş biçimini ve öğrencilere karşı sergilediği tutumu etkileyen temel bir unsurdur (Akçam & Dinçer, 2013).
- **Öğretmen Performansı (Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Performansı):** Performans, belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla yapılan planlar doğrultusunda kaydedilen ilerlemeyi veya ulaşılan noktayı ifade eden bir kavramdır (Altay & Kış, 2021a). Öğretmen performansı ise, öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde belirlenen amaçlara ulaşmak için gösterdiği çabaları, sergilediği davranışları ve elde ettiği çıktıları kapsar (Özdemir, 2014). Bu tez özelinde Hayat Bilgisi dersi öğretim performansı, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersini planlama, uygulama, yönetme ve değerlendirme süreçlerinde

gösterdikleri etkililik ve verimlilik düzeyini ifade etmektedir. Bu performans; dersin hedeflerine ulaşılmasında, öğrencilerin öğrenme çıktılarını etkilemede ve onların gelişimlerine katkı sağlamada öğretmenin rolünü somutlaştıran bir göstergedir (Dinçer & Akçam, 2013).

Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar esas alınmıştır:

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin anket sorularına verdikleri yanıtların samimi ve doğruyu yansıttığı varsayılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları, Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları ve performanslarına ilişkin algılarını objektif bir şekilde ifade ettikleri kabul edilmiştir.
- Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının (mesleki motivasyon, tutum ve performans ölçekleri), ölçmek istedikleri özellikleri geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçtüğü varsayılmaktadır. Bu ölçeklerin daha önceki araştırmalarda kanıtlanmış psikometrik özelliklerinin bu çalışma için de geçerliliğini koruduğu kabul edilmiştir.
- Rize ilindeki örneklemin, Türkiye genelindeki sınıf öğretmenlerinin özelliklerini belli bir ölçüde temsil ettiği varsayılmaktadır. Her ne kadar amaçlı örnekleme kullanılmış ve maksimum çeşitlilik hedeflenmiş olsa da, Rize ilinin spesifik koşullarının genellenebilirlik üzerinde büyük bir engel oluşturmadığı kabul edilmiştir.
- Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini mevcut resmi öğretim programı doğrultusunda işlediği ve program hedeflerini temel aldığı varsayılmaktadır. Programın içeriği ve hedeflerinin, öğretmenlerin tutum ve performanslarını etkileyen ortak bir zemin oluşturduğu kabul edilmiştir.
- Veri toplama sürecinde anketlerin uygulandığı ortamın ve koşulların, öğretmenlerin yanıtlarını olumsuz etkileyecek önemli bir farklılık göstermediği ve standart bir biçimde uygulandığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıklar dâhilinde yürütülmüştür:

- Çalışmanın örneklemini sadece Rize ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Bu durum, elde edilen bulguların Türkiye genelindeki tüm sınıf

öğretmenlerine tamamen genelleme kapasitesini kısıtlayabilir. Farklı coğrafi bölgelerdeki veya sosyoekonomik koşullardaki öğretmenlerin mesleki motivasyon, tutum ve performansları farklılık gösterebilir.

- Araştırma verileri, öğretmenlerin kendileri tarafından doldurulan anketler aracılığıyla toplanmıştır. Anketler katılımcıların algılarını ve öznel görüşlerini yansıttığından, bu verilerin öğretmenlerin gerçek performanslarını veya motivasyonlarını tam olarak yansıtmayabileceği bir sınırlılık olarak kabul edilmelidir. Gözlem veya mülakat gibi farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılmaması bulguların derinliğini etkileyebilir.
- Çalışmada kullanılan ölçekler (motivasyon, tutum, performans), literatürde geçerli ve güvenilir olarak kabul edilse de, hiçbir ölçek bir kavramı eksiksiz bir şekilde ölçemez. Bu ölçeklerin sadece belirli boyutlarını ele alması, kavramların tüm yönleriyle incelenmemesi bir sınırlılık teşkil edebilir. Özellikle performansın öz-bildirim şeklinde ölçülmesi objektiflik açısından bazı tartışmaları beraberinde getirebilir.
- Bu çalışma, değişkenler arasındaki ilişkileri (korelasyonu) inceleyen betimsel ve ilişkisel bir çalışmadır. Elde edilen bulgular, değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya olanak sağlamaz. Yani, motivasyonun tutumu veya performansı doğrudan etkilediği gibi kesin çıkarımlar yapmak yerine bu değişkenler arasında bir eğilim veya birliktelik olduğu yorumu yapılabilir.
- Araştırma, sınıf öğretmenlerinin sadece Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ve performanslarını ele almaktadır. Öğretmenlerin diğer derslere (örneğin Türkçe, Matematik) yönelik motivasyon, tutum ve performans düzeyleri bu çalışmanın kapsamında değildir. Bu durum öğretmenlerin genel mesleki profilinin tamamını yansıtmaması açısından bir sınırlılık oluşturabilir.

1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümünde mesleki motivasyon, Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlar, öğretmen performansı, öğretmen motivasyonları ve tutumları ile literatürde bu konuda yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. Mesleki Motivasyon

Fransızca ve İngilizce dillerinde “motive” olarak ifade edilen motivasyon kelimesi, Türkçemizde güdü, harekete geçirici veya saik gibi terimlerle karşılanmaktadır (Eren, 2012). Motivasyon kavramı, literatürde birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Bir tanıma göre motivasyon, bireyi belirli bir hedefe doğru yönlendiren, harekete geçiren, çalışma isteğini artıran ve odaklanmayı yoğunlaştıran süreçlerdir (Robbins, 2000). Benzer bir tanımda ise motivasyon, bireyleri yönlendiren, eyleme geçiren, belirli faaliyetlerde bulunmalarını sağlayan ve tutumlarında süreklilik oluşturan psikolojik ve zihinsel süreçler olarak tanımlanmaktadır (Koçel, 2010).

İnsan davranışını harekete geçirme, bu davranışı yönlendirme ve devam ettirme eylemleri, motivasyon kavramının temelini oluşturmaktadır. İnsan davranışını harekete geçirmede üç önemli faktör rol oynamaktadır ve birinci faktör, bireyi çeşitli şekillerde eyleme yöneltten itici güç olan dürtüler ve bu dürtüleri etkileyen çevresel etmenlerle ilişkilidir. İkinci faktör ise belirli bir amaca yönelme ile ilgilidir. İlk iki faktöre bağlı olarak ortaya çıkan üçüncü faktör ise bireyin davranışını sürdürüp sürdürmemesiyle alakalıdır ve bu faktörler, insanın anlaşılması için kilit noktalardır (Arabacı, 2023, s. 25; Gümüş & Sezgin, 2012, s. 2).

Mesleki motivasyon, bireyin mesleğine yönelik duyduğu içsel tatmin, bağlılık ve enerji düzeyini ifade eden psikolojik bir kavramdır (Ryan & Deci, 2000). Motivasyon, bireyin mesleki performansını etkileyen en önemli unsurlardan biri olup, öğretmenlik mesleğinde eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını doğrudan şekillendirmektedir (Brophy, 2010). Mesleki motivasyon kavramı, bireyin mesleğini icra ederken içsel veya dışsal faktörlerden etkilenecek gösterdiği çaba, iş tatmini ve mesleki bağlılık ile ilişkilidir (Herzberg, 1966; Deci & Ryan, 2013).

Motivasyon kuramları, bireylerin mesleki yaşamlarındaki güdüleyici unsurları anlamada kritik rol oynamaktadır. Bu bağlamda, mesleki motivasyonun temellerini açıklayan başlıca teoriler şunlardır:

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'nın temelinde iki ön kabul bulunmaktadır. İlki, bireyin eylemlerinin bir sebebi olduğu ve bireyin gereksinimlerini karşılamak için çaba gösterdiğidir. Bu bağlamda, eylemlerin temelinde bireylerin gereksinimleri yer almaktadır. İkincisi ise gereksinimlerin sıralı olduğu ve belirli bir hiyerarşi içinde yer aldığıdır. Diğer bir deyişle, alt düzeydeki gereksinimler giderilmeden üst düzeydeki gereksinimler bireyi eyleme yöneltmez (Aydıntan, 2021, s. 158; Arabacı, 2023, s. 31).

Maslow (1943), bireylerin motivasyonlarının beş temel ihtiyacın (fizyolojik, güvenlik, aidiyet, saygınlık ve kendini gerçekleştirme) karşılanmasına dayandığını ileri sürmektedir. Öğretmenler açısından bakıldığında, mesleki tatmin ve başarı duygusu özellikle saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarıyla ilişkilidir (Hoy & Miskel, 2012; Dinçer & Akçam, 2013).

Öğretmenlerin fizyolojik ihtiyaçları, temel yaşam gereksinimleri olan barınma, beslenme ve dinlenme gibi unsurları içerir. Bu ihtiyaçların karşılanması öğretmenlerin işlerine odaklanmaları ve verimli olmaları için temel bir gerekliliktir (Maslow, 1943; Kaya & Yılmaz, 2018). Güvenlik ihtiyaçları ise, öğretmenlerin iş güvencesi, sağlıklı çalışma koşulları ve okulda kendilerini güvende hissetmeleri gibi unsurları kapsar. Güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması öğretmenlerin stres ve kaygılarının azalmasına ve mesleki motivasyonlarının artmasına yardımcı olur (Maslow, 1943; Çelik & Yılmaz, 2014).

Aidiyet ihtiyacı, öğretmenlerin okul topluluğuna ait hissetmeleri, meslektaşları, öğrencileri ve velilerle olumlu ilişkiler kurmaları gibi unsurları içerir. Aidiyet duygusu, öğretmenlerin iş tatminini artırır ve mesleki motivasyonlarını güçlendirir (Maslow, 1943; Buluç, 2010). Saygınlık ihtiyacı ise, öğretmenlerin mesleki başarılarının takdir edilmesi, olumlu geri bildirimler alması ve toplumda saygın bir konuma sahip olmaları gibi unsurları kapsar. Saygınlık ihtiyacının karşılanması, öğretmenlerin özgüvenlerini artırır ve mesleki motivasyonlarını yükseltir (Hoy & Miskel, 2012; Aydın, 2010). Kendini gerçekleştirme ihtiyacı ise, öğretmenlerin mesleki potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaları, sürekli olarak

mesleki gelişimlerine yatırım yapmaları ve öğrencilerine ilham kaynağı olmaları gibi unsurları içerir. Kendini gerçekleştirme ihtiyacının karşılanması öğretmenlerin mesleki tatminlerini en üst düzeye çıkarır ve mesleki motivasyonlarını sürdürülebilir kılar (Maslow, 1943; Demirtaş & Özer, 2002).

Herzberg'in Çift Faktör Teorisi: İnsanlar için çalışma ortamının özellikleri, nelerin onları motive ettiği ve bu motive edici etmenlerin iş doyumunu nasıl etkilediği Çift Faktör Kuramının çalışma alanını oluşturmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Herzberg (1966), mesleki motivasyonun hijyen faktörleri (maaş, iş koşulları, yönetici desteği) ve motivasyonel faktörler (başarı, tanınma, sorumluluk) ile şekillendiğini öne sürmüştür.

Herzberg, kuramında motivasyonu iki temel grupta ele almıştır. Bunlar: Hijyen (dışsal faktörler) ve güdüleyici (içsel faktörler) dir. Hijyen faktör olarak tanımlandırılan dışsal faktörlerin bireyi motive etme gibi bir özelliği yoktur. Fakat bu faktörler olmadığında var olan motivasyon düzeyi daha da düşecektir. Bunlara örnek olarak; statü, maaş, iş güvenliği, iş koşulları verilebilir. Bu özelliklerin bulunması bireyin motive olacağı asgari koşulları sağlayacaktır. Bunlar sağlandığında tam olarak motivasyon sağlanmasa da bu faktörler motivasyonun sağlanmasına zemin oluşturacaktır (Yılmaz, 2024, s. 11).

Öğretmenler üzerinde yapılan kapsamlı araştırmalar, mesleki motivasyonun sürdürülebilir bir şekilde artırılması için hem temel gereksinimleri karşılayan hijyen faktörlerinin iyileştirilmesinin hem de içsel motivasyonu teşvik eden motivasyonel unsurların güçlendirilmesinin zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır (Gagne & Deci, 2005). Bu bağlamda, hijyen faktörleri, öğretmenlerin çalışma koşulları, maaş, okul yönetimi ve iş güvenliği gibi dışsal unsurları içerirken, motivasyonel unsurlar, öğretmenlerin mesleki gelişim, özerklik, takdir ve başarı duygusu gibi içsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik stratejileri kapsamaktadır.

Gagne ve Deci'nin (2005) Öz Belirleme Kuramı'na dayanan bu yaklaşım, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu artırmak için sadece dışsal ödüllerin yeterli olmadığını, aynı zamanda içsel motivasyonu destekleyen bir çalışma ortamının oluşturulmasının da kritik önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yatırım yapmak, onlara karar alma süreçlerinde daha fazla özerklik tanımak, başarılarını takdir etmek ve mesleki tatminlerini artırmak

için çeşitli fırsatlar sunmak, mesleki motivasyonlarını artırmanın etkili yolları arasında yer almaktadır.

Ayrıca araştırmalar, öğretmenlerin mesleki motivasyonunun öğrencilerin başarısı, okul iklimi ve öğretmenlerin iş doyumu gibi birçok önemli faktörü etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki motivasyonunu artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi, sadece öğretmenlerin değil, aynı zamanda öğrencilerin ve okulların başarısı için de büyük önem taşımaktadır (Gagne & Deci, 2005).

Özbelirleme Teorisi (Self-Determination Theory - SDT): Deci ve Ryan (2013) tarafından geliştirilen Özbelirleme Teorisi (SDT), bireylerin motivasyonunu anlamak için güçlü bir çerçeve sunar. Teori, bireylerin özerklik, yeterlilik ve ilişkililik olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyacının karşılanması, içsel motivasyonu ve genel iyi oluşu doğrudan etkilediğini savunur. Öğretmenler bağlamında, bu ihtiyaçların karşılanması, mesleki tatminlerini ve motivasyonlarını önemli ölçüde etkileyebilir.

Araştırmalar, öğretmenlerin özerklik, yeterlilik ve ilişkililik ihtiyaçlarının karşılandığı ortamlarda, içsel motivasyonlarının arttığını ve daha yüksek düzeyde mesleki tatmin yaşadıklarını göstermektedir. SDT, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için sadece dışsal ödüllerin yeterli olmadığını, aynı zamanda içsel motivasyonu destekleyen bir çalışma ortamının oluşturulmasının da kritik önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, okul yönetimlerinin öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunması, karar alma süreçlerine katılımını teşvik etmesi, olumlu geri bildirimler vermesi ve destekleyici bir okul iklimi oluşturması gerekmektedir (Reeve, 2009).

1.1.1. Öğretmenlerde Mesleki Motivasyon

Öğretmenlerde mesleki motivasyon, eğitim sürecinin verimliliğini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Motivasyonu yüksek öğretmenler, öğrencilerin akademik başarısını artırmada, eğitim ortamını olumlu hale getirmede ve eğitimde sürdürülebilir kaliteyi sağlamada kritik bir rol oynar (Brophy, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Mesleki motivasyon, öğretmenlerin iş tatmini, sınıf içi performansı ve öğrenciyle olan etkileşimlerini şekillendirirken, bu motivasyonun kaynağı içsel (intrinsik) ve dışsal (ekstrinsik) faktörlerden oluşmaktadır (Deci & Ryan, 2000).

Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen içsel faktörler, genellikle öğretmenin mesleğe duyduğu ilgi, tutku ve kişisel tatmin duygusunu içerir (Brophy, 2010). İçsel motivasyonu yüksek öğretmenler, öğrenme ve öğretme süreçlerinden keyif alır, mesleki gelişimlerine önem verir ve öğrencilerine ilham kaynağı olurlar. Ayrıca bu öğretmenler, zorluklarla karşılaştıklarında daha dirençli olurlar ve mesleki hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba gösterirler (Deci & Ryan, 2000).

Dışsal faktörler ise, öğretmenin çalışma koşulları, maaşı, okul yönetimi ve meslektaşlarıyla olan ilişkileri gibi çevresel unsurları kapsar. Dışsal motivasyonu etkileyen olumlu faktörler, öğretmenlerin iş tatminini artırarak, motivasyonlarını yükseltir. Ancak dışsal faktörlerdeki olumsuzluklar, öğretmenlerin motivasyonunu düşürebilir ve hatta tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Bu nedenle, okul yönetimlerinin ve eğitim politikalarının, öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyonlarını destekleyecek şekilde tasarlanması büyük önem taşımaktadır (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu artırmak, eğitim sisteminin başarısı için vazgeçilmez bir unsurdur. Bu bağlamda, öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyon kaynaklarını destekleyecek kapsamlı stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Okul yönetimleri, öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunmalı, karar alma süreçlerine katılımını teşvik etmeli, olumlu geri bildirimler vermeli ve destekleyici bir okul iklimi oluşturmalıdır (Deci & Ryan, 2000). Aynı zamanda, eğitim politikaları, öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmeyi, adil ücretlendirme sağlamayı ve mesleki güvenliklerini desteklemeyi hedeflemelidir (Brophy, 2010). Öğretmenlerin motivasyonunu artırmak, sadece öğretmenlerin değil, aynı zamanda öğrencilerin ve okulların başarısını da olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle, öğretmen motivasyonuna yapılan yatırımlar, eğitim sisteminin geleceği için kritik öneme sahiptir.

1.1.2. Sınıf Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen faktörler, bireysel, kurumsal ve toplumsal düzeyde ele alınabilir. Bu faktörler, sınıf öğretmenlerinin mesleki tatminlerini, performanslarını ve öğrencileriyle olan etkileşimlerini doğrudan etkileyerek, eğitim sürecinin kalitesini belirleyici bir rol oynar. Bireysel düzeyde

öğretmenlerin mesleğe duydukları ilgi, tutku ve kişisel değerler içsel motivasyonlarını şekillendirirken (Deci & Ryan, 2000), mesleki gelişimlerine verdikleri önem ve kendilerini yeterli hissetme düzeyleri de motivasyonlarını etkiler (Bandura, 1997). Kurumsal düzeyde, okul yönetimi, çalışma koşulları, meslektaş ilişkileri ve okul iklimi gibi faktörler, öğretmenlerin dışsal motivasyonlarını belirler (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Okul yönetiminin adil ve destekleyici tutumu, öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmelerini ve işlerine motive olmalarını sağlarken, olumlu bir okul iklimi, işbirliği ve aidiyet duygusunu güçlendirir (Hoy & Miskel, 2012). Toplumsal düzeyde ise öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsü, öğretmenlere verilen değer ve eğitim politikaları gibi faktörler, öğretmenlerin motivasyonunu etkiler. Öğretmenlik mesleğinin saygın bir meslek olarak algılanması ve öğretmenlere verilen değer, öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırır ve motivasyonlarını yükseltir.

1.1.2.1. İçsel Motivasyonu Etkileyen Faktörler

Kişiyi etkinliğe sevk ederek, arzuları sona erene kadar çaba sarf ettiren ve tatmin sağlandığında son bulan doğal bir itici kuvvet olarak içsel motivasyon tanımlanabilir (Balcı, 1992, s. 8; Karaman, 2010, s. 29) ise içsel motivasyonu, kontrol mekanizmasının bireyin kendisinde olduğu bir motivasyon türü olarak ele almaktadır.

İçsel motivasyon, öğretmenin mesleki tatminini ve öz yeterliliğini doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır (Deci & Ryan, 2013). Sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyonunu etkileyen temel faktörler arasında mesleğe duyulan tutku, öğrenme ve öğretme süreçlerinden alınan keyif ve kişisel gelişim arzusu yer alır. İçsel motivasyonu yüksek öğretmenler, öğrencilerine ilham kaynağı olurlar ve mesleki zorluklarla karşılaştıklarında daha dirençli olurlar (Deci & Ryan, 2000). Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmaya yönelik sürekli çaba göstermeleri, kendilerini mesleki olarak geliştirmeleri ve öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmaktan duydukları memnuniyet, içsel motivasyonlarını güçlendirir (Bandura, 1997). Ayrıca öğretmenlerin mesleki özerkliklerini kullanmaları ve kendi öğretim yöntemlerini belirleme özgürlüğüne sahip olmaları, içsel motivasyonlarını olumlu yönde etkiler. Bu süreç aşağıdaki maddelerde genellenebilir:

- *Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık*: Öğretmenlerin mesleğe olan ilgisi, öğrencilerine yönelik tutumları ve öğretme sevgileri, motivasyonlarını büyük ölçüde artırmaktadır (Day, 2004).
- *Öz Yeterlilik Algısı*: Kendi yeterliliğine duyduğu güven, öğretmenin ders planlaması, öğretim stratejileri kullanımı ve sınıf yönetimi konularında daha başarılı olmasını sağlamaktadır (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).
- *Öğrenmeye ve Gelişime Açıklık*: Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik duyduğu istek, onların motivasyonlarını artıran temel unsurlar arasındadır (Guskey, 2002).

1.1.2.2. Dışsal Motivasyonu Etkileyen Faktörler

Karaman (2010, s. 29), dışsal motivasyonu, çalışanlardan beklenen performans elde etmek, iş tatminini artırmak ve örgütün en az hatayla daha etkili olmasını sağlamak için gereken bir motivasyon türü olarak belirtmektedir. Balcı (1992, s. 8) ise dışsal motivasyonu, kontrolün çevresel faktörlerde olduğu bir motivasyon türü olarak ifade etmektedir (Akt: Aydoğan, 2015, s. 22).

Dışsal faktörler, öğretmenin çevresel koşullarından kaynaklanan ve motivasyonunu doğrudan etkileyen unsurlardır (Herzberg, 1966). Sınıf öğretmenlerinin dışsal motivasyonunu etkileyen faktörler, genellikle çalışma koşulları, okul yönetimi, meslektaş ilişkileri ve toplumsal destek gibi çevresel unsurları kapsar. Öğretmenlerin adil bir ücret alması, uygun çalışma koşullarına sahip olması ve okul yönetiminin destekleyici tutumu, dışsal motivasyonlarını artırır (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Olumlu bir okul iklimi, işbirliği ve aidiyet duygusunu güçlendirirken, meslektaşlar arası destek ve dayanışma da öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkiler (Hoy & Miskel, 2012). Toplumun öğretmenlik mesleğine verdiği değer ve eğitim politikaları da dışsal motivasyonu etkileyen önemli faktörler arasında yer alır. Bu süreç aşağıdaki maddelerle genellenebilir:

- *Maaş ve Ekonomik Koşullar*: Öğretmenlerin ekonomik olarak tatmin edici bir gelir düzeyine sahip olması, mesleki motivasyonlarını sürdürebilmeleri açısından önemlidir (OECD, 2019).
- *Okul Yönetimi ve Liderlik*: Destekleyici okul yöneticileri ve etkili liderlik, öğretmenlerin iş tatminini artırmaktadır (Leithwood & Jantzi, 2006).

- *Öğrenci Profili ve Okul Kültürü:* Öğretmenlerin çalıştıkları okul ortamı, öğrenci profili ve genel kültür de motivasyonlarını etkilemektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

1.1.3. Öğretmen Motivasyonunun Eğitim Süreci ve Performans Üzerindeki Etkileri

Öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması durumunda eğitim kalitesinin de doğrudan arttığı ifade edilebilir (Kunter et al., 2013). Mesleki motivasyonu yüksek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri daha güçlü olmakta ve öğrencilere yönelik pedagojik yaklaşımları daha etkili olmaktadır (Reeve, 2009). Motivasyonu yüksek öğretmenler, öğrencilere daha fazla ilgi gösterebilmekte ve öğrenme sürecini daha verimli hale getirebilmektedir. Öğretmen motivasyonu, öğrenci başarısı üzerinde önemli bir belirleyicidir. (Watt & Richardson, 2008). Fakat öğretmen motivasyonunun eğitim sürecine etkisi sadece öğrenci başarısıyla sınırlı değildir. Motivasyonu yüksek öğretmenler, okul iklimini olumlu yönde etkiler, meslektaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurar ve okulun genel başarısına katkıda bulunurlar. Ayrıca motivasyonu yüksek öğretmenler, sürekli olarak mesleki gelişimlerine yatırım yaparlar ve yenilikçi pedagojik yaklaşımları benimserler. Bu durum, eğitim sisteminin dinamizmini artırır ve öğrencilerin çağın gereksinimlerine uygun bir eğitim almalarını sağlar.

Türkiye’deki araştırmalar da öğretmen motivasyonunun eğitim sürecindeki önemini vurgulamaktadır. Türkmen ve arkadaşları (2018) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, öğrencilerin akademik başarıları ve okul iklimiyle doğrudan ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, Yılmaz ve arkadaşları (2020) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya yönelik okul yönetimlerinin ve eğitim politikalarının önemini vurgulamışlardır. Bu araştırmalar, öğretmen motivasyonunun sadece bireysel bir konu olmadığını, aynı zamanda eğitim sisteminin genel başarısını etkileyen kritik bir faktör olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonu, eğitim süreçlerinde verimliliği doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Motivasyonu yüksek öğretmenler, daha etkili ders anlatımı, öğrenciyle olumlu ilişkiler ve sınıf yönetimi becerileri sergilerken; düşük motivasyon, öğretim kalitesinde azalma ve tükenmişlik sendromu gibi olumsuz

durumlarla ilişkilendirilmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Kunter et al., 2013). Mesleki motivasyon, içsel ve dışsal faktörlerden beslenerek öğretmenin iş tatmini, pedagojik yetkinliği ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirler (Deci & Ryan, 2000). Literatürde, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının artırılmasıyla performanslarının yükseldiğine dair çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Bakker & Demerouti, 2007; Hakanen et al., 2006). Öğretmenlerin motivasyonları, çeşitli yönlerden performanslarını etkileyebilir. Bunları şu başlıklarda inceleyebiliriz:

1.1.3.1. Pedagojik Becerilerin Gelişimi

Motivasyonu yüksek öğretmenler, öğretim yöntemlerini geliştirmeye daha fazla yatırım yaparak öğrencilerine daha iyi rehberlik edebilirler (Kunter et al., 2013). Özellikle öz-yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilere yönelik etkili öğretim stratejileri kullanma eğiliminde olduğu belirlenmiştir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Araştırmalar, motivasyonu yüksek öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha duyarlı olduklarını ve farklı öğrenme stillerine uygun öğretim materyalleri geliştirebildiklerini göstermektedir (Reeve, 2009). Ayrıca bu öğretmenler, teknoloji destekli öğretim yöntemlerini kullanmaya daha istekli olup, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmede daha başarılı olurlar.

1.1.3.2. Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Etkileşimi

Mesleki motivasyonu yüksek öğretmenlerin, sınıf yönetiminde daha başarılı oldukları, öğrencileriyle güçlü ilişkiler kurdukları ve öğrenme süreçlerini daha etkili yönettikleri gözlemlenmiştir (Reeve, 2009). Araştırmalar, öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin düştüğünü ve öğrencilere yönelik tutumlarının olumsuz yönde değiştiğini göstermektedir (Hakanen et al., 2006). Motivasyonu yüksek öğretmenler, öğrencileriyle daha empatik bir iletişim kurar, onların duygusal ihtiyaçlarını anlar ve destekleyici bir sınıf ortamı oluştururlar. Bu öğretmenler, öğrencilerin katılımını teşvik eden, işbirlikçi öğrenme etkinlikleri düzenler ve sınıf içi disiplini sağlama konusunda daha başarılı olurlar (Hoy & Miskel, 2012).

1.1.3.3. İş Tatmini ve İşe Bağlılık

Öğretmenlerin mesleki motivasyonu, onların iş tatminleriyle doğrudan ilişkilidir. İş tatmini yüksek olan öğretmenlerin daha uzun süre mesleklerinde kaldıkları ve öğrenci başarısına daha fazla katkı sağladıkları görülmüştür (OECD, 2019). Herzberg'in (1966) çift faktör teorisine göre, motivasyonun sağlanması, öğretmenlerin işe bağlılığını artıran en önemli unsurlardan biridir. İş tatmini yüksek öğretmenler, mesleklerine daha fazla değer verir, okulun hedeflerine daha fazla katkıda bulunurlar ve meslektaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurarlar. Ayrıca bu öğretmenler, mesleki gelişimlerine daha fazla önem verir ve sürekli olarak kendilerini geliştirme çabasında olurlar (Türkmen, Çoban, & Doğan, 2018).

1.1.3.4. Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi

Öğretmenlerin motivasyonu, dolaylı olarak öğrenci başarısını etkilemektedir. Ryan ve Deci'nin (2000) Öz Belirleme Kuramı'na göre, öğretmenlerin içsel olarak motive olmaları, öğrencilerde de öğrenme motivasyonunu artırmaktadır. Yapılan çalışmalar, yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin, öğrencilerinde akademik başarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Watt & Richardson, 2008). Motivasyonu yüksek öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla destek olurlar, onlara rehberlik ederler ve öğrenme güçlükleriyle başa çıkmalarına yardımcı olurlar. Ayrıca bu öğretmenler, öğrencilerin özgüvenlerini artırır, onları öğrenmeye teşvik eder ve öğrenme sevgisi aşılar (Yılmaz, Taş, & Aksoy, 2020).

1.1.3.5. Tükenmişlik Sendromu ve İşten Ayrılma Eğilimi

Mesleki motivasyonu düşük öğretmenlerin, iş tatmininin azalmasıyla birlikte tükenmişlik yaşadığı ve meslekten erken ayrılma eğiliminde olduğu belirlenmiştir (Hakanen et al., 2006). Özellikle destekleyici okul yönetiminden yoksun, düşük maaş alan ve mesleki gelişim fırsatlarına erişimi kısıtlı öğretmenlerin, motivasyonlarının hızla düştüğü gözlemlenmiştir (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Tükenmişlik sendromu yaşayan öğretmenler, öğrencilere karşı daha sabırsız ve ilgisiz olurlar, sınıf içi etkinliklere daha az katılırlar ve mesleklerine karşı negatif bir tutum sergilerler. Bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkiler ve okulun genel başarısını düşürür.

1.1.4. Öğretmen Performansını Artırmaya Yönelik Stratejiler

Öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik politikalar, eğitim sistemlerinde sürdürülebilir kaliteyi sağlamaya yardımcı olabilir. Literatür, aşağıdaki stratejilerin öğretmen performansını artırmada etkili olduğunu göstermektedir:

- *Mesleki Gelişim Programları:* Öğretmenlerin sürekli öğrenme fırsatlarına erişimi, motivasyonlarını artırarak pedagojik becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Timperley, 2008). Bu programlar, öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerini, teknolojiyi sınıf içinde kullanmayı ve öğrenci değerlendirme stratejilerini öğrenmelerine yardımcı olmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine verilen önem, onların kendilerine olan güvenlerini artırır ve yeniliklere açık olmalarını sağlar.
- *Maddi ve Manevi Teşvikler:* Öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi ve ödüllendirme sistemlerinin oluşturulması, motivasyonu yükselten önemli etmenlerdir (OECD, 2019). Maddi teşviklerin yanı sıra, öğretmenlerin başarılarının takdir edilmesi, onlara verilen sertifikalar ve mesleki unvanlar da manevi teşvikler olarak önemlidir. Öğretmenlerin yaptıkları işin değerli olduğunu hissettirilmesi, onların motivasyonlarını artırır.
- *İş ve Özel Yaşam Dengesi:* Öğretmenlerin fazla iş yükü altında kalmaması ve mesleki tükenmişliğin önlenmesi, onların performanslarını artırmada kritik bir rol oynar (Bakker & Demerouti, 2007). Okul yönetimleri, öğretmenlerin iş yükünü dengelemeye yönelik politikalar geliştirmeli ve onlara dinlenme fırsatları sunmalıdır. Öğretmenlerin sosyal aktivitelerde bulunmaları, hobilerine zaman ayırmaları ve aileleriyle vakit geçirmeleri, iş ve özel yaşam dengesini sağlamalarına yardımcı olur.
- *Okul Kültürünün Güçlendirilmesi:* İş birliği ve dayanışmanın ön planda olduğu okul ortamlarının, öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve bağlılıklarını artırdığı belirtilmektedir (Hoy & Miskel, 2012). Okul yönetimleri, öğretmenlerin birbirleriyle iletişim kurabilecekleri ve işbirliği yapabilecekleri platformlar oluşturmalarıdır. Okulda düzenlenen sosyal etkinlikler, öğretmenlerin birbirlerini daha iyi tanımalarına ve aralarındaki bağı güçlendirmelerine yardımcı olur.
- *Öğretmenlere Geri Bildirim Verilmesi:* Öğretmenlere, öğrencilerden, velilerden ve okul yönetiminden düzenli geri bildirim verilmesi, onların

performanslarını değerlendirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olur (Bakker & Demerouti, 2007). Yapıcı geri bildirimler, öğretmenlerin güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanlarını anlamalarını sağlar. Geri bildirimler, öğretmenlerin kendilerini daha iyi tanımalarına ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunur.

- *Öğretmenlerin Karar Alma Süreçlerine Katılımının Sağlanması:* Öğretmenlerin okulun karar alma süreçlerine katılımı, onların kendilerini değerli hissetmelerini ve okulun hedeflerine daha fazla katkıda bulunmalarını sağlar (Bakker & Demerouti, 2007). Öğretmenlerin fikirlerinin alınması, onların kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmelerini sağlar. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı, okulun daha demokratik ve katılımcı bir yapıya sahip olmasına yardımcı olur.

1.2. Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumlar

Hayat Bilgisi dersi, öğrencilerin yaşadıkları çevreye uyum sağlamalarını, sosyal ve bilimsel süreçleri kavrayarak bilinçli bireyler olarak yetişmelerini amaçlayan temel bir ders olarak tanımlanmaktadır. Bu ders, bireylerin karşılaştıkları değişimlere uyum sağlamalarını, hayatın sürekli değişen dinamiklerini anlamalarını ve bu değişimlere yönelik çözüm üretebilmelerini desteklemektedir (Bektaş, 2009, s. 1-11).

Hayat Bilgisi dersi, bireylerin yaşadıkları toplumun gerçeklerini kavrayarak, çevresine etkin, istekli ve başarılı bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Çocuğun yaşadığı çevreyle bütünleşmesini sağlamak, sosyal ilişkilerini geliştirmek ve özgüven duygusunu pekiştirmek, bu dersin temel hedefleri arasında yer almaktadır (Binbaşıoğlu, 2003, s. 71).

Ayrıca Hayat Bilgisi dersi, bireylerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni durumlara uyum sağlamalarını ve bilinmeyen bilgileri anlamlandırmalarını kolaylaştırmaktadır. Dersin kaynağı doğrudan hayattan alındığı için öğrencilerin yaşadıkları çevredeki değişiklikleri fark etmelerine, günlük yaşamda karşılaşabilecekleri sorunlarla mücadele etmelerine ve bu süreçte bilinçli kararlar almalarına yardımcı olmaktadır (Özkan, 2010, s. 10-11).

Hayat Bilgisi, farklı disiplinlerden beslenen bütünleşik bir ders olup, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi gibi çeşitli alanlarla

ilişkilidir. Çocukların temel bilgi ve becerilerini yapılandırmalarına olanak tanıyarak, onların bireysel ve toplumsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Özden, 2006, s. 4).

Hayat Bilgisi dersi, ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerine temel yaşam becerileri kazandırmayı, onları birey, toplum ve doğa ekseninde bilinçlendirmeyi amaçlayan önemli bir derstir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2023-2024 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya koyduğu Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na göre, bu ders öğrencilerin çevrelerine duyarlı, yenilikçi ve çağa ayak uydurabilen bireyler olmalarını desteklemektedir (MEB, 2023). Hayat Bilgisi dersi, ilkokul öğrencilerine temel yaşam becerileri kazandırmayı ve onları topluma uyumlu bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan önemli bir derstir. Bu ders, öğrencilerin çevrelerine duyarlı, yenilikçi ve çağa ayak uydurabilen bireyler olmalarını destekler (Ürey & Kaymakçı, 2020). Sonuç olarak, Hayat Bilgisi dersi; öğrencilerin geleceğe uyum sağlayabilmeleri için sorgulayan, iş birliği yapabilen, üretebilen ve en önemlisi kendi kararlarını verebilen bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunan, çok yönlü bir öğrenme alanıdır (Akbal, 2009, s.7; Dadaş, 2021, s. 22-23; ; MEB, 2023; Sönmez, 2005,s. 3-4).

1.2.1. Hayat Bilgisi Dersinin Amacı ve Önemi

Hayat Bilgisi dersi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanlarda gelişimlerini destekleyerek onların toplumsal hayata uyum sağlamalarını hedefler. Bu ders, öğrencilerin çevrelerini tanımlamalarına, sosyal beceriler kazanmalarına ve temel yaşam bilgilerini edinmelerine yardımcı olur. Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği 2023 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na göre, Hayat Bilgisi dersi, öğrencilerin birey, toplum ve doğa ile ilgili temel bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarını sağlamak amacıyla yapılandırılmıştır (MEB, 2023).

Öğrencilere günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri temel problemleri çözebilme becerisi kazandırmak, onları aktif vatandaşlar olarak yetiştirmek ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek, dersin en temel hedeflerindendir (Fidan, 2020). Özellikle öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri, çevrelerine karşı duyarlılık geliştirmeleri ve sorumluluk bilinci kazanmaları, bu dersin sunduğu önemli kazanımlar arasında yer almaktadır (Ürey & Kaymakçı, 2020). Hayat Bilgisi dersinin amaçları, öğrencilerin yaş ve gelişim seviyelerine uygun olarak belirlenmiştir. İlkokul düzeyinde ele alınan konular, öğrencilerin kendi yaşantılarıyla doğrudan bağlantılı olacak şekilde

yapılandırılmıştır. Kendini tanıma, bireysel hak ve sorumluluklar, güvenli yaşam, doğa bilinci, sağlıklı beslenme ve sosyal ilişkiler gibi konular, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren temel yaşam becerileri kazanmalarını sağlamaktadır (Şahan, 2017).

Ayrıca Hayat Bilgisi dersi, disiplinlerarası bir yapıya sahiptir. Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Matematik gibi derslerle entegre edilerek öğrencilerin daha bütüncül bir öğrenme süreci geçirmesi amaçlanmaktadır. Örneğin, çevre bilinci ve sürdürülebilir yaşam konularında Fen Bilimleri dersi ile ilişkili içerikler yer almakta, birey ve toplum konularında ise Sosyal Bilgiler dersiyle paralel kazanımlar sağlanmaktadır (Alpan & Demirkan, 2016).

Hayat Bilgisi dersi, öğrencilere sadece akademik bilgi kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda onların toplumsal hayata uyum sağlayabilmeleri için gerekli olan temel becerileri geliştirmelerini sağlayan çok yönlü bir derstir. Öğretmenlerin dersin amacına uygun şekilde öğrencileri teşvik etmesi ve yenilikçi öğretim yöntemleri kullanması, bu sürecin başarısını doğrudan etkilemektedir (MEB, 2023; Teksöz, 2022).

1.2.2. Hayat Bilgisi Öğretiminde Öğretmen Tutumlarının Rolü

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları, öğrencilerin derse olan ilgilerini ve başarılarını doğrudan etkiler. Olumlu tutuma sahip öğretmenler, dersin etkin ve verimli işlenmesini sağlar, bu da öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda, öğretmenlerin dersin amaçlarına uygun tutum ve davranışlar sergilemelerinin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2023; Teksöz, 2022).

Bununla birlikte, öğretmenlerin tutumlarını şekillendiren birçok faktör bulunmaktadır. Alan bilgisi, mesleki deneyim, öğretim materyallerine erişim ve sınıf yönetimi becerileri, öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini nasıl ele aldıklarını belirleyen unsurlardır. Araştırmalar, öğretmenlerin öğrenci merkezli, etkileşimli ve keşfetmeye dayalı öğretim yöntemlerini benimsediklerinde öğrencilerin konulara daha aktif katıldıklarını ve öğrenme sürecine daha fazla dâhil olduklarını göstermektedir (Demirtaş & Öztürk, 2018). Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımı, dersin etkili bir şekilde işlenmesine katkı sağlamakta ve öğrenci başarısını artırmaktadır (Yurtbakan & Altun, 2019).

1.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersindeki akademik başarısı üzerinde belirleyici bir faktördür. Araştırmalar, öğretmenlerin bu derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinin, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programı, öğretmenlerin dersin amaç ve kazanımlarını benimsemelerini ve bu doğrultuda öğretim süreçlerini planlamalarını önermektedir (MEB, 2023).

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları, dersin etkinliği ve öğrencilerin öğrenme süreci üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin bu derse karşı olumlu bir bakış açısına sahip olmaları, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Teksöz, 2022).

Araştırmalar, öğretmenlerin dersin önemini kavramaları ve etkili öğretim yöntemleri kullanmaları durumunda öğrencilerin kritik düşünme, problem çözme ve toplumsal uyum becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır (Sarı, 2020). Öte yandan, öğretmenlerin dersi yalnızca bilgi aktarmaya dayalı bir süreç olarak görmeleri, öğrencilerin etkileşimli ve anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamalarını engelleyebilmektedir (Ürey & Kaymakçı, 2020).

Aşağıda sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler, bu tutumların öğrenci başarısına etkileri ve karşılaşılan zorluklar detaylandırılmıştır.

1.2.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları, çeşitli bireysel ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir:

- *Öğretmenlerin Eğitim Geçmişi ve Mesleki Deneyimi:* Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin, Hayat Bilgisi dersinin teorik ve uygulamalı yönlerini daha iyi kavradıkları, bu nedenle dersi daha etkin işledikleri belirlenmiştir (Şahan, 2017). Deneyimli öğretmenler, sınıf içi yönetim ve öğretim teknikleri konusunda daha fazla stratejiye sahip olduklarından, dersin

kazanımlarını daha etkili biçimde öğrencilere aktarmaktadırlar (Gök & Çakmak, 2021).

- *Öğretim Materyallerine ve Teknolojiye Erişim:* Öğretmenlerin ders içeriğini zenginleştiren öğretim materyallerine erişim sağlaması, derse yönelik motivasyonlarını artırmaktadır. Özellikle akıllı tahta, animasyonlar, etkileşimli dijital materyaller ve oyun temelli öğretim uygulamaları, öğrencilerin derse olan ilgisini artırırken, öğretmenlerin de Hayat Bilgisi öğretimine yönelik daha olumlu bir yaklaşım geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Demirtaş & Öztürk, 2018).
- *Öğretmen Algılarına Göre Hayat Bilgisi Dersinin Önemi ve Gerekliliği:* Araştırmalar, öğretmenlerin dersi, öğrencilerin günlük yaşamla bağlantı kurmalarını sağlayan temel bir disiplin olarak görmeleri durumunda daha motive olduklarını göstermektedir (Fidan, 2020). Öte yandan, bazı öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini diğer derslere kıyasla ikincil öneme sahip görmeleri, dersi etkili bir şekilde işlemelerine engel olabilmektedir (Kaymakçı, 2015).

1.2.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumlarının Öğrenci Başarısına Etkisi

Öğretmenlerin tutumları, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik ilgilerini, derse katılımlarını ve akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir (Teksöz, 2022).

Yapılan araştırmalar şu sonuçları ortaya koymaktadır:

- *Olumlu Tutumlar ve Başarı Arasındaki İlişki:* Öğretmenlerin derse yönelik olumlu bir yaklaşım sergilemeleri, öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu artırmakta, bu da öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına ve öğrendiklerini günlük yaşamlarında uygulamalarına olanak tanımaktadır (Şahan, 2017).
- *Etkileşimli ve Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntemlerinin Katkısı:* Oyun temelli öğrenme, problem temelli öğretim ve drama gibi yöntemleri kullanan öğretmenlerin sınıflarında, öğrencilerin daha aktif rol oynadığı, sorgulama becerilerini geliştirdiği ve sosyal ilişkilerinin güçlendiği gözlemlenmiştir (Demirtaş & Öztürk, 2018).

- *Öğretmenlerin Ders İçeriğine Yaklaşımı:* Hayat Bilgisi dersini ezberci bir öğretim süreci olarak ele alan öğretmenlerin öğrencilerinin bu derse olan ilgisinin düşük olduğu belirlenmiştir (Ürey & Kaymakçı, 2020). Buna karşın, deney, gözlem ve grup çalışmaları gibi etkinliklerle dersi işleyen öğretmenlerin sınıflarında, öğrencilerin sorgulama becerilerinin geliştiği ve derse yönelik kalıcı öğrenmeler sağladıkları görülmüştür (Sarı, 2020).

1.2.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretimi Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklar

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi öğretimi sürecinde karşılaştıkları bazı temel zorluklar şunlardır:

- *Ders İçin Yeterli Süre Ayrılmaması:* Öğretmenler, Hayat Bilgisi dersinin haftalık ders saatinin yetersiz olduğunu ve öğrencilerin kazanımları tam anlamıyla edinemediği bir sonraki konuya geçmek zorunda kaldıklarını belirtmektedirler (Şahan, 2017).
- *Etkili Öğretim Materyallerinin Eksikliği:* Özellikle kırsal bölgelerdeki öğretmenler, dersin uygulamalı ve etkileşimli işlenmesini destekleyecek materyal ve kaynaklara erişim konusunda sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmektedirler (Gök & Çakmak, 2021).
- *Öğrenci Motivasyonu ve Dikkat Süreleri:* İlkokul seviyesindeki öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması, Hayat Bilgisi dersinin sürekliliğini sağlamak için yaratıcı öğretim yöntemleri gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin drama, hikâye anlatımı ve oyunlaştırma gibi teknikleri daha yaygın kullanmalarının öğrencilerin motivasyonunu artırabileceği önerilmektedir (Demirtaş & Öztürk, 2018).

Genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları, öğrencilerin akademik gelişimleri ve toplumsal uyum becerileri üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin dersin önemini kavramaları, yenilikçi öğretim teknikleri kullanmaları ve öğrencileri aktif öğrenmeye teşvik etmelerinin başarıyı artırdığını göstermektedir. Ancak ders süresinin kısıtlı olması, öğretim materyallerinin eksikliği ve öğrenci motivasyonu gibi bazı zorluklar, öğretim sürecini olumsuz etkileyebilmektedir.

1.2.4. Hayat Bilgisi Dersinde Öğretim Yöntemleri ve Materyal Kullanımı

Hayat Bilgisi dersinde kullanılan öğretim yöntemleri ve materyaller, öğrencilerin derse olan ilgilerini ve öğrenme süreçlerini etkilemektedir. Etkili öğretim stratejileri ve uygun materyal kullanımı, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını sağlar. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda, dersin işlenişinde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılması, ayrıca zengin ve çeşitli materyallerle öğrenmenin desteklenmesi önerilmektedir (Şahan, 2017; MEB, 2023).

Bunun yanı sıra, Hayat Bilgisi dersinde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını artırmaktadır. Özellikle problem çözme, drama, işbirlikli öğrenme ve oyun temelli öğretim gibi yöntemlerin kullanımı, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Sözer & Yıldırım, 2017). Ayrıca görsel ve işitsel materyallerin yanı sıra dijital kaynakların ders içeriğine entegre edilmesi, öğrencilerin konuları somutlaştırmalarını kolaylaştırmakta ve öğrenme süreçlerini daha etkili hâle getirmektedir (Fidan, 2021).

Araştırmalar, öğrencilerin aktif öğrenmeye dayalı yöntemlerle işlenen derslerde daha kalıcı öğrenme sağladığını göstermektedir (Gökçe & Öztürk, 2018). Örneğin, drama ve rol yapma teknikleri, öğrencilerin olayları farklı bakış açılarıyla değerlendirmelerine olanak tanırken, proje tabanlı öğrenme yöntemleri, öğrencilerin sorumluluk alarak kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine yardımcı olmaktadır (Karataş, 2020). Bunun yanı sıra, hikâye anlatımı, görsel materyaller ve deneyler, küçük yaş gruplarında öğrenmeyi eğlenceli hâle getiren önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

Öğretim materyalleri açısından bakıldığında, yap-bozlar, posterler, kuklalar, eğitsel oyunlar, interaktif tahtalar ve artırılmış gerçeklik uygulamaları gibi çeşitli araçların kullanımı, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta ve bilgiyi daha etkin şekilde işlemelerini sağlamaktadır (Atış & Arslan, 2015). Özellikle etkileşimli dijital içeriklerin ve çevrim içi öğrenme platformlarının Hayat Bilgisi dersinde kullanılması, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap ederek bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunmaktadır (Çınar & Kaya, 2023).

Genel olarak, Hayat Bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımını sağlamak ve dersin hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlerin, çağdaş öğretim yaklaşımlarını ve teknolojik yenilikleri derslerine entegre etmeleri, öğrencilerin akademik başarılarını ve derse olan ilgilerini artırmada önemli bir rol oynamaktadır.

1.2.5. Hayat Bilgisi Öğretiminde Bütüncül Yaklaşımlar

Hayat Bilgisi öğretiminde bütüncül ve disiplinlerarası yaklaşımlar, öğrencilerin konuları daha geniş bir perspektifte görmelerine yardımcı olur. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin farklı disiplinlerden edindikleri bilgileri birleştirerek daha anlamlı öğrenmelerini sağlar (Alpan & Demirkan, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Hayat Bilgisi Öğretim Programı, dersin içeriğinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilerek işlenmesini ve böylece öğrencilerin bütüncül bir bakış açısı kazanmalarını teşvik etmektedir (MEB, 2023).

Bütüncül ve disiplinlerarası yaklaşımlar, özellikle eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyerek öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sunar. Örneğin, Hayat Bilgisi dersinde doğa olayları ele alınırken fen bilimleriyle, tarih konuları işlenirken sosyal bilgiler dersiyle bağlantı kurulabilir. Böylece öğrenciler, öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirerek kalıcı bir öğrenme süreci yaşarlar (Şimşek, 2020). Ayrıca bu yaklaşımlar öğrencilerin merak duygularını artırarak dersin daha ilgi çekici ve motive edici hale gelmesini sağlar. Öğretmenlerin disiplinlerarası planlamalar yaparak ders içeriğini zenginleştirmeleri, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir.

1.3. Öğretmen Performansı

Öğretmen performansı, eğitim sisteminin etkinliğini belirleyen kritik faktörlerden biridir. Etkili bir öğretmen, sadece akademik başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimine de kapsamlı katkı sağlar. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, pedagojik yeterlilikleri ve öğrenciyle kurdukları etkileşim, öğrenme sürecini doğrudan etkileyerek öğrencilerin potansiyellerini tam olarak ortaya koymalarına olanak tanımaktadır (Hanushek & Rivkin, 2010; Stronge, 2018). Özellikle öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini

benimseyen, öğrenme ortamını etkili bir şekilde yöneten ve farklı öğrenme stillerine uyum sağlayan öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme motivasyonlarını önemli ölçüde artırdığı belirlenmiştir (Yıldırım & Korkmaz, 2019). Bu durum, öğretmen performansının, öğrencilerin sadece bilgi edinme süreçlerinde değil, aynı zamanda hayata hazırlanmalarında da anahtar bir rol oynadığını göstermektedir.

Bununla birlikte öğretmenlerin performansının izlenmesi, değerlendirilmesi ve sürekli olarak geliştirilmesi, çağdaş eğitim politikalarının temel unsurlarından biri olmalıdır. Türkiye’de yapılan çalışmalar, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim programlarına katılımının, öğretim kalitesini artırmada ve pedagojik yenilikleri benimsemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Ekim, G., Ekim, H., Ketboğa, F. İ., & Bozkuş, R., 2023). Ayrıca öğretmenlerin mesleki doyumu ve motivasyonu, onların performanslarını doğrudan etkileyen ve bu durumun öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemesine yol açan kritik faktörler arasında yer almaktadır (Kan, 2009). Bu bağlamda, öğretmenlerin kariyer gelişimlerinin desteklenmesi, nitelikli mesleki gelişim fırsatlarının artırılması ve performans değerlendirme sistemlerinin daha şeffaf ve geliştirici bir yaklaşımla güçlendirilmesi, eğitimde kaliteyi artırmada kilit bir strateji olarak görülmektedir. Eğitim alanında öğretmen performansı, öğretmenin mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarının öğrenci öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini kapsayan geniş bir alandır. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerinin öğrenci başarısında belirleyici olduğunu ve öğretmenin sınıf içindeki uygulamalarının öğrencilerin öğrenme sürecine doğrudan yön verdiğini ortaya koymaktadır (Darling-Hammond, 2000; Hattie, 2008).

1.3.1. Öğretmen Verimliliğini Şekillendiren Faktörler

Öğretmenlerin performansını şekillendiren ve eğitim sürecinde etkililiğini artıran temel boyutlar önem arz etmektedir. Bu kapsamda aşağıda bu boyutları inceleyebiliriz.

1.3.1.1 Pedagojik Bilgi ve Öğretim Yöntemleri

Öğretmenlerin pedagojik bilgiye sahip olması, etkili ders işleme süreçlerinin temel taşlarından biridir. Bu bilgi, öğretim programlarının etkin bir şekilde uygulanmasını, farklı konu alanlarına özgü stratejilerin geliştirilmesini ve öğrenme hedeflerine ulaşılmasını sağlar. Öğretmenler, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencileri destekleyebilmek ve onların aktif katılımını sağlamak için çeşitli öğretim stratejileri kullanmalıdır. Örneğin, yapılandırmacı öğretim modeli, işbirlikli öğrenme, problem tabanlı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme gibi yöntemler, öğrencilerin bilişsel süreçlerini harekete geçirmekte, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekte ve kalıcı öğrenmeyi desteklemektedir (Shulman, 1987). Türkiye’de yapılan araştırmalar da öğretmenlerin pedagojik formasyon eğitimi almasının ve bu alandaki yetkinliklerini artırmasının, ders işleyiş süreçlerini ve öğrencilerin derse olan ilgisini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Yıldırım, K., Alparslan, M. M., Ulubey, Ö. 2019).

1.3.1.2. Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Motivasyonu

Etkili bir öğretmen, yalnızca akademik bilgi aktarımı yapmakla kalmaz, aynı zamanda sınıf ortamını da etkili bir şekilde yöneterek öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırır. Sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlamak, disiplin sorunlarını proaktif bir şekilde önlemek, olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmak için kritik bir faktördür (Marzano ve diğ., 2003). Başarılı sınıf yönetimi, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kalitesini artırır ve öğrencilerin derse olan bağlılığını güçlendirir. Türkiye’de yapılan çalışmalar, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimsemesinin, öğrencilerin akademik başarılarını, sınıf içi sosyal uyumlarını ve öğrenmeye karşı motivasyonlarını anlamlı ölçüde artırdığını göstermektedir (Kan, 2009). Sınıf yönetimi, öğrencilerin yaş grupları ve gelişim düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin farklı sınıf seviyelerine uygun pedagojik stratejiler geliştirmesi, öğrenme ortamının verimliliğini artırmaktadır (Evertson & Weinstein, 2006).

Bu bağlamda, sınıf düzeylerine göre sınıf yönetimi yaklaşımları farklılık göstermektedir:

- İlkokul Düzeyinde Sınıf Yönetimi: Küçük yaş gruplarında sınıf yönetimi, öğrencilerin dikkatini toplama, temel sosyal becerileri kazandırma ve öğrenme

sürecine yönelik olumlu tutum geliştirme üzerine odaklanır (Brophy, 2006). Bu dönemde öğretmenlerin tutarlılık ve netlik içeren yönetim yaklaşımları benimsemesi, öğrencilerin güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamında gelişmesini sağlamaktadır (Demirtaş & Uğurlu, 2014).

- Ortaokul Düzeyinde Sınıf Yönetimi: Bu düzeyde öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ergenlik döneminin getirdiği değişimler daha belirgin hale gelmekte, öğretmenlerin sınıf yönetiminde esneklik ve farklılaştırılmış öğretim yöntemleri kullanması önem kazanmaktadır (Marzano, 2007). Öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için öğretmenlerin etkileşim odaklı sınıf ortamları oluşturmaları ve onların katılımını teşvik etmesi gerekmektedir (Şahin & Gülay, 2017).
- Lise Düzeyinde Sınıf Yönetimi: Lise seviyesinde sınıf yönetimi, daha karmaşık akademik içeriklerin işlendiği ve öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirdiği bir süreçtir (Stronge, 2018). Bu yaş grubundaki öğrenciler bağımsız öğrenme becerilerini geliştirdiklerinden, öğretmenlerin sınıf içi rehberliği daha çok bireysel destek ve öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu almasını sağlayacak yönlendirme şeklinde olmalıdır (Yılmaz & Korkmaz, 2018).

Öğretmen performansı, sınıf düzeyine bağlı olarak farklılaşan yönetim yaklaşımlarını etkili bir şekilde uygulamakla doğrudan ilişkilidir. Her sınıf seviyesinde öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun hale getirmesi, öğrenme süreçlerini daha etkili kılmaktadır.

1.3.1.3. Mesleki Gelişim ve Performans İlişkisi

Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri, performanslarını doğrudan etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Sürekli mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin, öğretim yöntemlerinde daha esnek olduğu, teknolojik yenilikleri ve güncel pedagojik yaklaşımları benimsediği ve öğrencilerine daha iyi rehberlik edebildiği belirlenmiştir (Guskey, 2002). Bu sürekli gelişim, öğretmenlerin kendilerini güncel tutmalarını, yeni bilgiler edinmelerini ve değişen eğitim ihtiyaçlarına adapte olmalarını sağlar. Türkiye'deki eğitim reformları çerçevesinde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin çeşitlendirilmesi ve niteliğinin artırılmasının, öğretmen

performansını ve öğretim kalitesini olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Yıldırım & Korkmaz, 2019).

1.3.1.4. Ölçme ve Değerlendirme Becerileri

Öğretmen performansının önemli bir yönü de, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve çıktılarını doğru bir şekilde analiz etmelerini sağlayan ölçme ve değerlendirme becerileridir. Öğretmenler, öğrenci başarılarını değerlendirmek ve öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek için çeşitli geleneksel ve alternatif yöntemler kullanarak anlamlı geri bildirim sağlamalıdır. Özellikle formatif değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin gelişimlerini anlık olarak takip etmeye, öğrenme güçlüklerini tespit etmeye ve öğretim sürecini anında iyileştirmeye yardımcı olur (Black & Wiliam, 1998). Türkiye’de yapılan araştırmalar, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini (portfolyo, performans görevi, akran değerlendirmesi vb.) kullanmalarının, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sunduğunu ve onlara kendi öğrenmelerini sahiplenme fırsatı verdiğini ortaya koymaktadır (Yunus & Kalaycı, 2022).

Genel olarak öğretmen performansı, öğrenci başarısında ve eğitimin genel kalitesinde kritik bir rol oynamaktadır. Pedagojik bilgi ve öğretim yöntemleri, etkili sınıf yönetimi becerileri, sürekli mesleki gelişim süreçlerine katılım ve etkili ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğretmenlerin performansını artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli destekleyen politikalar geliştirilmesi ve performans değerlendirme süreçlerinin daha etkin ve geliştirici hale getirilmesi, eğitim sisteminin başarısını artırmada önemli bir strateji olarak görülmektedir.

1.3.2. Öğretmen Performansının Öğrenci Başarısına Etkisi

Yukarıda bahsedilen pedagojik bilgi, sınıf yönetimi, mesleki gelişim ve ölçme-değerlendirme becerilerinin bir araya gelmesiyle oluşan öğretmen performansı, öğrenci başarısı üzerinde doğrudan ve önemli bir etkiye sahiptir. Araştırmalar, öğretmen performansı ile öğrenci başarısı arasında güçlü ve doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). Etkili öğretmenlerin, öğrencilere bireyselleştirilmiş geri bildirim verme, farklı öğrenme stillerine uygun ders

işleme ve öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusunda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Chetty, Friedman & Rockoff, 2014). Öğretmenlerin pedagojik yetkinlikleri, etkili sınıf yönetimi becerileri ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarladıkları öğretim stratejileri, öğrencilerin akademik başarılarında belirleyici faktörler arasında yer almaktadır (Vural & Özdemir, 2024).

Öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı yaratabilmeleri ve öğrenci başarısını artırabilmeleri için sürekli mesleki gelişim programlarıyla desteklenmeleri kritik bir unsur olarak görülmektedir (Yıldırım, 2021). Sürekli mesleki gelişim programları, öğretmenlerin yeni öğretim teknikleriyle tanışmalarını, teknoloji destekli eğitimi benimsemelerini, farklı disiplinlerarası yaklaşımları öğrenmelerini ve öğrenci merkezli öğretim uygulamalarını daha da geliştirmelerini sağlamaktadır (Gülhan, 2022). Ayrıca öğretmenlerin yüksek mesleki motivasyonu ve iş doyumunu da, onların öğrencilere daha fazla enerji ve ilgiyle yaklaşımlarını sağlayarak öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Kan, 2009). Bu durum, öğretmenlerin içsel iyi oluş hallerinin sınıf içi etkileşimlere ve öğrenme çıktılarına yansıdığını göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmen performansı, öğrenci başarısını doğrudan etkileyen temel faktörlerden biridir. Etkili öğretim yöntemlerini uygulayan, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı yaklaşan, olumlu bir sınıf iklimi yaratan ve sürekli mesleki gelişimini sürdüren öğretmenler, öğrencilerin akademik ve bilişsel gelişimlerine, aynı zamanda sosyal ve duygusal refahlarına daha fazla katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, öğretmen eğitimi politikalarının güçlendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine sürekli yatırım yapılması ve performans değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesi, eğitim sisteminin genel başarısını ve öğrenci potansiyelini maksimize etmede önemli bir strateji olarak değerlendirilmektedir.

1.3.3. Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler: Motivasyon, Çalışma Koşulları ve Eğitim Politikaları

Öğretmen performansı, bireysel ve kurumsal faktörlerden etkilenmektedir. Motivasyon, mesleki tatmin ve ödüllendirme sistemleri, öğretmenlerin performansını doğrudan etkilemektedir (Ryan & Deci, 2000). Aynı zamanda, fiziksel çalışma koşulları, okul yönetiminin desteği, mesleki gelişim fırsatları, meslektaşlar arası

işbirliği ve kaynaklara erişim gibi kurumsal faktörler de öğretmenlerin verimliliğini ve mesleki tatminlerini şekillendiren önemli faktörler arasındadır (OECD, 2019). Eğitim politikalarının öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyici, teşvik edici ve adil bir değerlendirme sistemi sunucu olması, performanslarının sürdürülebilir olması açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmen performansı, bireysel (motivasyon, beceri), kurumsal (çalışma ortamı, yönetim desteği) ve sistemik (eğitim politikaları) faktörlerden doğrudan etkilenmektedir. Bu faktörler, öğretmenin sınıf içi etkinliğinden öğrencilerin akademik başarısına kadar geniş bir yelpazede etkiler yaratmaktadır. Öğretmenlerin motivasyonu, çalışma koşulları ve eğitim politikaları, performanslarını şekillendiren temel unsurlar arasında yer almaktadır.

Öğretmen performansını etkileyen faktörleri aşağıdaki başlıklar altında inceleyebiliriz:

1.3.3.1. Motivasyon ve Mesleki Tatmin

Öğretmenlerin motivasyonu, hem bireysel hem de kurumsal faktörler tarafından belirlenmektedir. Ryan ve Deci'nin (2000) öz-belirleme kuramına göre, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları, mesleki performanslarını doğrudan etkilemektedir. İçsel motivasyon, öğretmenlerin mesleki tatmin ve öğrenmeye olan ilgileriyle ilişkiliyken, dışsal motivasyon ise maaş, ödüllendirme sistemleri ve mesleki ilerleme fırsatları ile bağlantılıdır (Gagne & Deci, 2013). Araştırmalar, yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin öğrencilerle daha güçlü ilişkiler kurduğunu ve öğretim süreçlerine daha fazla yenilik getirdiğini göstermektedir (Klassen & Tze, 2014).

1.3.3.2. Çalışma Koşulları ve Okul Kültürü

Fiziksel ve psikolojik çalışma koşulları, öğretmenlerin verimliliğini ve mesleki doyumunu doğrudan etkileyen faktörler arasındadır. Okulların altyapısı, sınıf büyüklüğü, öğretim materyallerinin yeterliliği ve teknolojik olanaklar, öğretmenlerin işlerini etkin bir şekilde yapmalarını sağlamaktadır (OECD, 2019). Ayrıca okul yönetiminin desteği, öğretmenler arası iş birliği ve olumlu okul kültürü, öğretmenlerin iş tatminini artırarak performanslarını iyileştirmektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

1.3.3.3. Mesleki Gelişim ve Sürekli Öğrenme

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, onların pedagojik yetkinliklerini artırarak öğrencilere daha iyi bir eğitim sunmalarını sağlamaktadır. Sürekli mesleki gelişim programlarına katılım, öğretmenlerin yeni öğretim tekniklerini öğrenmelerine ve derslerini daha etkili hale getirmelerine yardımcı olmaktadır (Guskey, 2002). Türkiye’de yapılan araştırmalar, hizmet içi eğitim programlarının öğretmen performansı üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır (Aktuğ, 2016).

1.3.3.4. Eğitim Politikaları ve Öğretmen Destek Sistemleri

Eğitim politikaları, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyici ve teşvik edici olmalıdır. Özellikle performans değerlendirme sistemleri, öğretmenlerin eksik yönlerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (Darling-Hammond, 1997). Türkiye’de öğretmenlik meslek kanunu, kariyer basamakları ve öğretmen teşvik sistemleri gibi politikalar, öğretmen performansının artırılması için uygulanmaktadır (MEB, 2023a). Ancak bu politikaların öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve performansa etkisi, detaylı bir şekilde ele alınmalıdır.

1.3.4. Öğretmen Performansının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Öğretmen performansının nesnel şekilde ölçülmesi ve değerlendirilmesi, eğitim sistemlerinin iyileştirilmesi için kritik bir unsurdur. Bu değerlendirme süreci; öğrenci geri bildirimleri, ders gözlemleri, akademik performans verileri ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılım gibi çeşitli bileşenleri içerebilir (Stronge, 2010). Etkili bir değerlendirme sistemi, öğretmenlerin güçlü yanlarını ve gelişim alanlarını belirleyerek, performanslarının sürekli olarak iyileştirilmesine olanak tanır.

Öğretmen performans değerlendirmesi, yalnızca eksiklikleri belirlemek için değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla da yapılmalıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını geliştirmeleri, sınıf yönetim becerilerini güçlendirmeleri ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik yeni stratejiler keşfetmeleri için geri bildirim mekanizmaları oluşturulmalıdır (Danielson, 2013). Bununla birlikte, değerlendirme sürecinin adil, şeffaf ve geliştirici bir yaklaşımla yürütülmesi, öğretmenlerin motivasyonunu koruması ve mesleki bağlılıklarını artırması açısından büyük önem taşımaktadır.

Özellikle, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve okul yönetimi tarafından yapılan değerlendirmelerin dengeli bir şekilde kullanılması, öğretmen performansının daha kapsamlı ve etkili bir biçimde analiz edilmesine yardımcı olacaktır (OECD, 2020).

1.4. Öğretmen Motivasyonu ve Tutumları

Öğretmen motivasyonu ve tutumları, eğitimde kaliteyi belirleyen temel unsurlardan biridir. Motivasyonu yüksek öğretmenler, öğrencilere ilham vererek daha etkili öğrenme ortamları oluştururken, olumlu tutum sergileyen öğretmenler öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini desteklemektedir (Ryan & Deci, 2000; OECD, 2019). Eğitimde öğretmen performansını artırmaya yönelik çalışmalar, öğretmen motivasyonunun mesleki doyum ve iş verimliliği ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Vural, 2024). Öğretmen motivasyonu, eğitim sürecindeki kritik rolü ve çok boyutlu yapısı nedeniyle, konunun farklı yönlerini daha derinlemesine incelemek ve araştırmanın kavramsal çerçevesini netleştirmek amacıyla aşağıdaki alt başlıklara ayrılarak ele alınmıştır:

1.4.1. Öğretmen Motivasyonu, Tutumları ve Performansı Arasındaki İlişki

Öğretmen motivasyonu, tutumları ve performansı arasındaki ilişki, eğitim araştırmalarında sıkça ele alınan konulardan biridir. İçsel ve dışsal motivasyon faktörleri, öğretmenlerin sınıf yönetimi, ders anlatımı ve öğrencilere yaklaşımlarını doğrudan etkilemektedir (Deci & Ryan, 2013). Yapılan araştırmalar, motivasyonu yüksek öğretmenlerin öğrencileriyle daha olumlu ilişkiler kurduğunu, derslerine daha iyi hazırlandığını ve pedagojik yeniliklere daha açık olduğunu göstermektedir (Klassen & Tze, 2014). Aynı şekilde, olumsuz tutum sergileyen öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlandığı ve öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (OECD, 2020).

1.4.2. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Öğretmen Tutumları Üzerindeki Etkisi

Öğretmenlerin mesleki motivasyonu, onların öğrencilerle etkileşimine ve öğretim süreçlerine yaklaşımına doğrudan yansımaktadır. İçsel motivasyona sahip öğretmenler, derslerini daha yaratıcı bir şekilde işlemekte ve öğrencilere ilham veren bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Deci & Ryan, 2000). Bunun aksine, düşük motivasyona sahip öğretmenler, işlerini yalnızca bir zorunluluk olarak görmekte ve öğrencileriyle daha az etkileşim kurmaktadır (Vural, 2024). Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatları, ödüllendirme sistemleri ve iş ortamı koşulları dikkate alınarak motivasyonlarını artırıcı politikalar geliştirilmelidir (OECD, 2019).

1.4.3. Öğretmen Tutumlarının Öğretmen Performansına Etkisi

Öğretmenlerin sınıf içindeki tutumları, öğrenci başarısını belirleyen kritik faktörlerden biridir. Yapılan araştırmalar, öğrencilere karşı destekleyici ve teşvik edici tutumlar sergileyen öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha başarılı olduğunu göstermektedir (Hattie, 2008). Olumlu öğretmen tutumları, öğrencilerin derse katılımını artırırken, olumsuz tutumlar öğrencilerin motivasyonunu düşürmekte ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Stronge, 2018).

1.4.4. Öğretmen Performansının Öğretmenin Mesleki Motivasyonu ile Bağlantısı

Öğretmen performansı, bireysel motivasyon düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Motivasyonu yüksek öğretmenler, yenilikçi öğretim yöntemlerini benimseyerek sınıf ortamlarını daha etkili hale getirmektedir (Marzano ve diğ., 2001). Buna karşın mesleki doyumu düşük öğretmenler, ders süreçlerine yeterince hazırlık yapamamakta ve öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilmektedir (OECD, 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artıracak politikaların geliştirilmesi ve performanslarını destekleyecek sistemlerin oluşturulması gerekmektedir (Vural, 2024).

1.4.5. Eğitimde Motivasyon ve Performans Modelleri

Öğretmen motivasyonu ve performansına ilişkin çeşitli teorik modeller geliştirilmiştir. Kendini Belirleme Teorisi (Self-Determination Theory - SDT), öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarını ele alan önemli bir yaklaşımdır (Deci & Ryan, 2013). Beklenti-Değer Teorisi, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının, onların başarı beklentileri ve işlerinden sağladıkları tatmin ile ilişkili olduğunu savunmaktadır (Wigfield & Eccles, 2000). İş Motivasyonu Kuramı ise öğretmenlerin çalışma ortamları, iş tatmini ve ödüllendirme sistemleri ile performansları arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır (Herzberg, 1966).

Eğitimde motivasyon ve performans modelleri, öğretmenlerin mesleki tatminlerini, tutumlarını ve performanslarını anlamada önemli teorik çerçeveler sunar. Bu bağlamda, Eğitimde motivasyon ve performans modellerini daha detaylı incelemek üzere aşağıdaki alt başlıklara yer verilmiştir:

1.4.5.1. Kendini Belirleme Teorisi (SDT)

Deci ve Ryan (2013) tarafından geliştirilen SDT, bireylerin motivasyonlarını içsel ve dışsal faktörlere dayalı olarak sınıflandırır. Bu teoriye göre öğretmenlerin motivasyonu, üç temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlıdır:

1. Özerklik (Autonomy): Öğretmenlerin mesleki kararlarında bağımsız hareket edebilmesi, yenilikçi öğretim yöntemleri kullanabilmesi ve kendi öğretim süreçlerini yönetebilmesi motivasyonu artırır (Deci & Ryan, 2000).
2. Yetkinlik (Competence): Öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir şekilde eğitim verebilmesi için yeterli mesleki bilgi ve beceriye sahip olması gerekir. Başarı hissi, motivasyonu olumlu yönde etkiler (Deci & Ryan, 2000).
3. Bağlılık (Relatedness): Öğretmenlerin meslektaşları, yöneticileri ve öğrencileriyle güçlü sosyal bağlar kurması, motivasyonlarını artıran önemli bir faktördür (Ryan & Deci, 2017).

Araştırmalar, SDT'nin öğretmen motivasyonuna yönelik uygulanmasının, öğretmenlerin daha yüksek düzeyde mesleki tatmin ve performans göstermelerini sağladığını ortaya koymaktadır (Reeve, 2012; Niemiec & Ryan, 2009).

1.4.5.2. Beklenti-Değer Teorisi (Expectancy-Value Theory - EVT)

Wigfield ve Eccles (2000) tarafından geliştirilen Beklenti-Değer Teorisi, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının temelinde iki ana unsurun yattığını öne sürmektedir:

1. Başarı Beklentisi (Expectancy): Öğretmenlerin kendi başarılarını nasıl algıladıkları, onların mesleki motivasyonlarını ve performanslarını etkiler. Örneğin, öğretmenler etkili olduklarını düşündüklerinde daha fazla çaba sarf ederler (Eccles & Wigfield, 2002).
2. Değer Algısı (Value): Öğretmenlerin mesleklerini ne kadar anlamlı buldukları, onların motivasyon seviyelerini belirler. Eğer öğretmenler eğitim sürecine değer atfederse, öğrencilerine daha fazla katkıda bulunma eğiliminde olurlar (Watt & Richardson, 2008).

Araştırmalar, beklenti-değer teorisinin öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi açıklamada güçlü bir model sunduğunu göstermektedir (Guo et al., 2012).

1.4.5.3. İş Motivasyonu Kuramı (Job Motivation Theory- JMT)

Herzberg'in Çift Faktör Teorisi (1966), öğretmen motivasyonunu içsel ve dışsal faktörlere dayandırır:

1. Motivasyonel Faktörler (Intrinsic Factors): İşin kendisinden kaynaklanan faktörlerdir. Örneğin, başarı hissi, tanınma, sorumluluk alma ve kişisel gelişim imkânları öğretmenlerin motivasyonlarını artırır (Herzberg, 1966).
2. Hijyen Faktörleri (Extrinsic Factors): Çalışma ortamı, maaş, yönetim politikaları ve iş güvencesi gibi unsurlar öğretmen memnuniyetsizliğini önler ancak tek başına motivasyonu artırmaz (Herzberg, 2003).

Herzberg'in modeline dayalı olarak yapılan çalışmalar, öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek olduğu durumlarda daha yaratıcı ve etkili öğretim stratejileri geliştirdiğini göstermektedir (Bogler, 2001).

Bu teorik çerçeveler, öğretmen motivasyonu ve performansını etkileyen temel faktörleri açıklamada kritik öneme sahiptir. Eğitim politikalarının ve okul yönetimlerinin, öğretmenlerin içsel motivasyonlarını destekleyecek stratejiler geliştirmesi, öğretim kalitesini artırmada önemli bir adımdır.

1.4.6. Öğretmenlerin Tutum, Motivasyon ve Performansları Arasındaki İlişkinin Önemi

Öğretmenlerin motivasyonlarını ve performanslarını artırmak için çeşitli stratejiler geliştirilmektedir. Bunlar arasında mesleki gelişim programları, performansa dayalı ödüllendirme sistemleri ve iş tatminini artırıcı önlemler yer almaktadır (Stronge, 2018). Ayrıca öğretmenlerin iş ortamlarında desteklenmesi, onların motivasyonlarını artırarak performanslarını olumlu yönde etkilemektedir (OECD, 2019). Ancak bu uygulamalar kadar, motivasyon, tutum ve performans gibi unsurlar arasındaki dinamik ilişkileri anlamak da eğitimde niteliği artırmak için kritik öneme sahiptir. Zira, bir öğretmenin mesleki motivasyon düzeyi, onun derslere ve öğrencilere yönelik tutumlarını şekillendirirken, bu tutumlar da doğrudan sınıf içi performansına yansımaktadır. Bu karmaşık etkileşimler zinciri, eğitim ortamının kalitesini ve öğrenci çıktılarını belirleyen temel bir mekanizma sunar.

Genel olarak, bu literatür taraması, öğretmen motivasyonu ve tutumlarının eğitimde kaliteyi belirleyen temel faktörlerden biri olduğunu net bir şekilde ortaya koymaktadır. Motivasyonu yüksek ve olumlu tutum sergileyen öğretmenler, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimine daha fazla katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin mesleki doyumlarının, pedagojik yaklaşımlarının ve sınıf içi uygulamalarının, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinden modern motivasyon teorilerine kadar uzanan geniş bir teorik çerçevede nasıl ele alındığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen performansının çok boyutlu yapısı; pedagojik bilgi, sınıf yönetimi, mesleki gelişim ve ölçme-değerlendirme becerileri gibi unsurlarla birlikte, öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkileriyle detaylandırılmıştır. Bu bağlamda, tezinizin odaklandığı gibi, öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları ve performansları arasındaki ilişkinin kapsamlı bir şekilde anlaşılması, eğitim politikalarının ve uygulamalarının öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve motivasyonlarını artırmaya yönelik stratejiler içermesi, dolayısıyla öğretmen performansının sürdürülebilir bir şekilde geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Bu ilişkilerin derinlemesine analizi, sadece teorik bilgiye katkı sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda sahadaki eğitimciler ve politika yapımcılar için de değerli çıkarımlar sunacaktır.

1.5. Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, öğretmenlerin mesleki motivasyonları, Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları ve performansları arasındaki ilişkileri konu edinen çeşitli ulusal ve uluslararası çalışmalara kronolojik olarak yer verilmiştir. Bu çalışmalar, araştırmanın kavramsal çerçevesini destekleyen ve araştırma problemlerinize ışık tutan önemli bulgular sunmaktadır.

1.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Caprara ve arkadaşları (2006), İtalya'daki öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, mesleki motivasyonları ve öğretim performansları arasındaki karşılıklı ilişkileri incelemiştir. Bu çalışma, yüksek mesleki motivasyona sahip öğretmenlerin aynı zamanda yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip olduğunu ve bunun sınıf içi öğretim süreçlerine olumlu yansıdığını göstermiştir.

Richardson ve Watt (2014), İngiltere'deki ilköğretim öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları ile öğretim tutumları arasındaki dinamik etkileşimi araştırmıştır. Nitel yöntemlerle derinlemesine incelenen bu çalışma, öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları anlamlı ilişkilerin, mesleki saygınlık algılarının ve mesleki gelişim fırsatlarının, olumlu öğretim tutumları geliştirmelerinde temel bir rol oynadığını göstermiştir.

Han ve Yin (2016), Çin'deki ilköğretim öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin, öğretim stratejisi seçimleri ve sınıf içi etkileşim performansları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı bu çalışma, içsel olarak motive olmuş öğretmenlerin, öğrenci merkezli ve yaratıcı öğretim yöntemlerini daha sık kullandığını, bunun da öğrenci katılımını ve başarısını artırdığını tespit etmiştir.

Day ve arkadaşları (2016), Avrupa genelinde öğretmenlerin mesleki motivasyonu, iyilik hali (well-being) ve sınıf içi performansları arasındaki karmaşık ilişkileri incelemiştir. Uzunlamasına bir yaklaşımla yürütülen bu araştırma, yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin tükenmişlik yaşama olasılıklarının daha düşük olduğunu ve bunun da daha tutarlı, etkili öğretim performansına dönüştüğünü ortaya koymuştur.

Lahti (2017)'nin "Finlandiya'da Öğretmenlik Mesleği ve Motivasyon Kaynakları" adlı araştırmasının amacı; Finlandiya eğitim sisteminde öğretmen

motivasyonunu artıran unsurları incelemektir. Nitel yöntemin kullanıldığı araştırmada 50 öğretmen ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Finlandiya’da öğretmenlerin yüksek özerklik düzeyine sahip olması ve mesleki gelişim fırsatlarının fazla olması motivasyonu artıran en önemli etkenlerdir. Türkiye gibi ülkelerde öğretmenlere daha fazla karar alma yetkisi verilmesi önerilmektedir.

Johnson (2018)’ın “OECD Ülkelerinde Öğretmen Motivasyonu ve Performans İlişkisi Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmasının amacı; OECD ülkelerinde öğretmen motivasyonu ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada PISA verileri analiz edilmiş, 20 ülkede öğretmen motivasyonu ile öğrenci başarıları arasındaki korelasyon incelenmiştir. Çalışma sonuçları, mesleki gelişim olanaklarının artırılmasının öğretmen motivasyonunu yükselttiğini ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Araştırmada, öğretmenlere yönelik sürekli eğitim programlarının teşvik edilmesi önerilmektedir.

Chen ve Lu (2019), Asya ülkelerindeki öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Büyük ölçekli anket verilerine dayalı bu çalışma, öğretmenlerin özerklik ve yeterlilik hislerinin artmasının, mesleki tatmin ve olumlu tutum geliştirme üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, öğretmenlere daha fazla karar alma yetkisi verilmesinin, mesleki motivasyonlarını ve tutumlarını güçlendirdiğini önermektedir.

Smith (2020)’in “Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemlerinin Etkililiği Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması” adlı araştırmasının amacı; Farklı ülkelerde kullanılan öğretmen performans değerlendirme sistemlerinin etkinliğini karşılaştırmaktır. Meta-analiz yönteminin kullanıldığı araştırmada 50 farklı ülkede uygulanan öğretmen değerlendirme yöntemleri karşılaştırılmış ve performans değerlendirme süreçlerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Araştırma, objektif performans değerlendirme sistemlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu katkı sağladığını ancak aşırı bürokratik sistemlerin öğretmenler üzerinde stres yarattığını göstermektedir. Çalışma, performans değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin geri bildirim mekanizmalarının daha etkin kullanılmasını önermektedir.

González (2021), Latin Amerika ülkelerindeki öğretmenlerin motivasyonel yönelimleri ile eğitimde reformlara karşı tutumlarını araştırmıştır. Karma yöntem

kullanılan bu çalışma, içsel motivasyona sahip öğretmenlerin müfredat değişiklikleri ve yeni öğretim yaklaşımlarına karşı daha olumlu ve adaptif tutumlar sergilediğini ortaya koymuştur.

1.5.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Demirtaş ve Özer (2007), Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile sınıf yönetimi performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışma, yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini daha etkili kullandığını, disiplin sorunlarıyla daha yapıcı yöntemlerle başa çıktığını ve öğrencileri daha fazla öğrenmeye teşvik ettiğini ortaya koymuştur.

Saygın ve Yüksel (2019), okul ikliminin öğretmen motivasyonu ve buna bağlı olarak öğrenme-öğretme süreçlerindeki performansları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma, destekleyici ve işbirlikçi bir okul ikliminde çalışan öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ve bunun da derslerin kalitesine ve öğrenci başarısına olumlu yansıdığını tespit etmiştir.

Demir (2019)’in “Türkiye’de Kamu ve Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması” adlı araştırmasının amacı; Kamu ve özel okul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini karşılaştırmaktır. Nicel yöntem kullanılan araştırmasının örneklemini 750 öğretmen olmuştur. Bu öğretmenlere anket kullanmıştır. Araştırmanın genel sonucu ve önerileri olarak; özel okul öğretmenlerinin motivasyon seviyeleri daha yüksek bulunmuş, ancak iş güvencesinin kamu okullarında çalışan öğretmenler için daha büyük bir motivasyon kaynağı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak için esnek çalışma saatleri ve daha fazla mesleki gelişim fırsatlarının sağlanmasını önermektedir

Kılıç (2020)’ın “Türkiye’de Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Motivasyon Arasındaki İlişki” adlı araştırmasının amacı; Türkiye’de öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel yöntemin kullanıldığı araştırmada 400 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; tükenmişlik seviyelerinin yüksek olduğu öğretmenlerin motivasyonlarının da düşük olduğunu göstermektedir. Çalışmada, öğretmenlerin iş ortamlarının iyileştirilmesi ve destekleyici bir okul ikliminin oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır.

Taş (2021)'ın “Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi” adlı tez çalışmasında öğretmenlerin motivasyon düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlere yönelik motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için okul yönetimlerinin destekleyici politikalar geliştirmesi ve mesleki gelişim fırsatlarının artırılması önerilmektedir.

Yılmaz (2021)'ın “Türkiye’de Öğretmen Motivasyonu ve Performansı Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmasının amacı; Türkiye’de öğretmen motivasyonu ile sınıf içi performans arasındaki ilişkiyi incelemektir. Karma yöntem kullandığı araştırmasında nicel kısımda 500 öğretmene anket uygulanmış ve nitel kısımda ise 30 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin içsel motivasyonun yüksek olduğu durumlarda öğretmenlerin ders işleme süreçlerinin daha verimli geçtiğini ve öğrencilerin akademik başarılarının arttığını göstermektedir. Araştırmada ayrıca okul yönetimlerinin öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı ödüllendirme sistemleri geliştirmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Sancar (2022)'ın “Türkiye’de 2012-2022 Yılları Arasında Öğretmen Motivasyonu Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi” adlı tez çalışmasında Türkiye’de 2012-2022 yılları arasında öğretmen motivasyonu üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Doküman yönteminin tercih edildiği çalışmada 2012-2022 yılları arasında yapılmış 50 yüksek lisans tezi içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İncelenen tezlerde, öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler arasında iş ortamı, yönetici desteği ve mesleki gelişim olanakları öne çıkmaktadır. Gelecekte, üniversite düzeyindeki eğitimcilerle ilgili çalışmaların artırılması ve doktora tezlerinin de bu kapsama dâhil edilmesi önerilmektedir.

Kaya ve Müller (2022)'in “Eğitimde İçsel ve Dışsal Motivasyonun Öğretmen Performansına Etkisi: Almanya ve Türkiye Karşılaştırması” adlı araştırmasının amacı; Almanya ve Türkiye’de öğretmen motivasyonunun performans üzerindeki etkisini karşılaştırmaktır. Karma yöntem kullanılan araştırmada nicel kısımda 600 öğretmene anket uygulanmış ve nitel kısımda ise 50 öğretmene derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bulgular, Almanya’daki öğretmenlerin daha yüksek içsel motivasyona

sahip olduğunu, Türkiye’de ise öğretmenlerin motivasyonunun daha çok dışsal faktörlerden (maaş, iş güvencesi, yönetim desteği vb.) etkilendiğini göstermektedir. Çalışmada, Türkiye’de öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırmaya yönelik mesleki gelişim programlarının teşvik edilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Yılmaz (2024)’ın “Okul Müdürlerinin Motivasyon Becerilerinin Öğretmenlerin İş Doyumu Üzerine Etkisi” adlı tez çalışmasında okul müdürlerinin motivasyon becerilerinin öğretmenlerin iş doyumunu üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlere yönelik iş doyum ve motivasyon ölçekleri uygulanmıştır. Okul müdürlerinin etkili motivasyon becerilerine sahip olmalarının, öğretmenlerin iş doyumunu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin motivasyon becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi önerilmektedir.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, bulguların başlıca iki ana tema etrafında toplandığı gözlemlenmiştir.

1.5.3. Öğretmen Motivasyonu ve Tutumları Arasındaki İlişkiyi Vurgulayan Araştırmalar

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile mesleki tutumları arasındaki bağlantıyı inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Örneğin, Chen ve Lu (2019)’nın Asya ülkelerindeki öğretmenler üzerine yaptığı çalışma, öğretmenlerin kendilerini ne kadar özerk ve yeterli hissettikleriyle, mesleki tatminlerinin ve olumlu tutumlarının doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmenlere daha fazla özgürlük ve yetki tanınmasının, onların mesleğe karşı bakış açılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Benzer şekilde, İngiltere’de ilköğretim öğretmenlerini inceleyen Richardson ve Watt (2014), öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları bağların, mesleklerine duydukları saygının ve gelişim fırsatlarının, öğretim konusundaki olumlu tutumlarını şekillendiren temel etkenler olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sadece maddi değil, aynı zamanda manevi olarak da desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Latin Amerika’da yapılan bir başka çalışma ise (González, 2021), içsel motivasyona sahip öğretmenlerin, eğitimdeki yeniliklere ve reformlara daha açık ve uyumlu yaklaştığını göstermiştir.

Türkiye özelinde de bu ilişki incelenmiştir. Yıldız ve Can (2017)'ın ortaokul öğretmenleri üzerine yaptığı araştırma, motivasyonu yüksek öğretmenlerin, eğitim teknolojilerini kullanmaya ve yenilikçi araçları öğrenmeye daha istekli olduklarını ortaya koymuştur. Bu da motive öğretmenlerin değişime daha kolay adapte olduğunu göstermektedir. Pehlivan ve Çakır (2015) ise sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin, değerler eğitime yaklaşımlarını etkilediğini bulmuştur; içsel motivasyonu güçlü öğretmenler, öğrencilere değerleri kazandırma konusunda daha istekli ve verimli olmaktadır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin içsel motivasyonunun, onların pedagojik yaklaşımlarını ve mesleki duruşlarını belirlemede merkezi bir rol oynadığını net bir şekilde ortaya koymaktadır

1.5.4. Öğretmen Motivasyonu, Tutumları ve Performans İlişkisini Vurgulayan Araştırmalar

Öğretmen motivasyonunun ve tutumlarının doğrudan öğretim performansına nasıl yansıdığını gösteren kapsamlı araştırmalar mevcuttur. Day ve arkadaşları (2016)'nın Avrupa'daki öğretmenler üzerine yaptığı uzun süreli çalışma, motivasyonu yüksek öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadığını ve bunun da onların sınıf içinde daha istikrarlı ve etkili bir öğretim performansı sergilemelerini sağladığını göstermiştir. Bu, öğretmenin zihinsel ve duygusal sağlığının, öğretim kalitesi için ne denli önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çin'de ilkökul öğretmenleri üzerinde çalışan Han ve Yin (2016), içsel motivasyonu güçlü öğretmenlerin daha öğrenci merkezli ve yaratıcı öğretim yöntemleri benimsediğini, bu durumun da öğrencilerin derse katılımını ve başarısını artırdığını tespit etmiştir. İtalya'dan Caprara ve arkadaşları (2006) ise, yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin aynı zamanda kendi yeterliliklerine daha fazla inandıklarını ve bu öz-yeterlik inancının, sınıf içi performanslarını olumlu etkilediğini ortaya koymuştur.

Türkiye'deki araştırmalar da benzer sonuçlar sunmaktadır. Demirtaş ve Özer (2007)'in çalışması, motivasyonu yüksek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini daha etkin kullandığını, böylece öğrenme ortamını daha verimli hale getirdiğini göstermiştir. Bu da motive öğretmenin sadece bilgi aktarımı yapmadığını, aynı zamanda öğrenme ortamını da şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Saygın ve Yüksel (2019) ise, okul ikliminin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini inceleyerek,

destekleyici ve işbirlikçi bir okul ortamında çalışan öğretmenlerin daha motive olduğunu ve bunun da derslerin kalitesine yansıdığını belirtmiştir. Bu araştırmalar, motivasyonun sadece bireysel bir özellik olmakla kalmadığını, aynı zamanda öğretmenin sergilediği tutumlar aracılığıyla performansını doğrudan etkileyen ve öğrenci başarısında kilit rol oynayan bütüncül bir faktör olduğunu gözler önüne sermektedir. Özellikle bu tez kapsamında, Hayat Bilgisi dersi özelinde bu ilişkilerin derinlemesine incelenmesi, dersin hedeflerine ulaşılmasında öğretmen motivasyonu, tutumları ve performansının ne denli kritik olduğunu ortaya koyacaktır.



2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki motivasyonları, tutumları ve performansları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilmiş olup, araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik betimsel araştırma desenlerinden biridir ve özellikle eğitim araştırmalarında sıkça tercih edilmektedir (Karasar, 2009). Bu model, belirli değişkenler arasındaki mevcut ilişkiyi ortaya koyarak, bir değişkenin diğerleri üzerindeki etkisini doğrudan test etmese de anlamlı bağlantılar kurmayı amaçlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017). Bu bağlamda, çalışmada öğretmenlerin mesleki motivasyonu, tutumları ve performansları, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, görev yeri, yaş, okuttuğu sınıf düzeyi, mevcut okulda çalışma süresi ve meslekte toplam kıdem süresi gibi değişkenler açısından değerlendirilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye genelinde İlkokul 1, 2 ve 3. sınıfları okutan ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma; öğretmenlerin mesleki motivasyonları, tutumları ve performanslarını incelemek amacıyla gerçekleştirildiği için, örneklem seçiminde öğretmenlerin farklı sınıf düzeyleri ve diğer değişkenlere dikkat edilerek maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmış ve araştırmanın sonuçlarının daha geniş bir öğretmen grubuna genellenebilir olması hedeflenmiştir. Araştırma grubu tesadüfi olmayan örnekleme tekniklerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma kapsamında, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Rize ilinde görev yapan toplam 267 Hayat Bilgisi dersini okutan sınıf öğretmeni, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmada belirtilen eğitim öğretim döneminde il merkezi veya ilçede görev yapıp 1. sınıfları okutan 77 sınıf öğretmenine, 2. sınıfları okutan 90 sınıf öğretmenine ve 3. sınıfları okutan 110 sınıf öğretmeni olmak üzere toplamda 277 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda 10 adet anket formunda eksik, hatalı bilgi veya birden fazla seçeneğin işaretlenmiş olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu

veriler değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Dolayısıyla analizler toplamda 267 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. Bu bağlamda çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri

Demografik Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	172	64
	Erkek	95	36
Yaş	20- 30	29	11
	31-40	98	37
	41-50	81	30
	51 ve üstü	59	22
	Bekâr	54	20
Medeni Durum	Evli	213	80
Eğitim Durumu	Lisans	216	81
	Lisansüstü	51	19
Okuttuğu sınıf Düzeyi	1. Sınıf	73	27
	2. Sınıf	86	32
	3. Sınıf	108	41
Görev Yeri	İl Merkezi	149	56
	İlçe	118	44
Mevcut Okulda Çalışma Süresi	1 yıldan az	21	8
	1-2 yıl	36	14
	3-5 yıl	56	21
	6-7 yıl	41	15
	8 yıl ve üzeri	113	42
Kıdem	1-5 yıl	43	16
	6-10 yıl	39	15
	11-15 yıl	59	22
	16-20 yıl	88	33
	21 yıl ve üzeri	38	14
Toplam		267	100

Tablo 1’deki bulgulara göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin %64,4’ü (n=172) kadındır. Erkek öğretmenlerin oranı ise %35,6 (n=95) olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yaş dağılımı şu şekildedir: %10,9’u (n=29) 20-30 yaş aralığında, %36,7’si (n=98) 31-40 yaş aralığında, %30,3’ü (n=81) 41-50 yaş aralığında ve %22,1’i (n=59) 51 yaş ve üzerindedir. Bu sonuçlar, çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş açısından heterojen bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. En büyük grubu 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %79,8’i (n=213) evlidir. Bekâr öğretmenlerin oranı ise %20,2 (n=54) olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun evli olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin %80,9'u (n=216) lisans mezunudur. Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin oranı ise %19,1 (n=51) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans düzeyinde eğitim aldığını göstermektedir. Öğretmenlerin %27,3'ü (n=73) 1. sınıf, %32,2'si (n=86) 2. sınıf ve %40,4'ü (n=108) 3. sınıf öğrencilerine ders vermektedir. Bu bulgu, 3. sınıfların en fazla temsil edildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin %55,8'i (n=149) il merkezinde, %44,2'si (n=118) ise ilçelerde görev yapmaktadır. Bu sonuçlar, çalışmaya katılan öğretmenlerin coğrafi olarak dengeli bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin %7,9'u (n=21) 1 yıldan az, %13,5'i (n=36) 1-2 yıl, %21,0'ı (n=56) 3-5 yıl, %15,4'ü (n=41) 6-7 yıl ve %42,3'ü (n=113) 8 yıl ve üzeri süredir aynı okulda görev yapmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin önemli bir kısmının uzun süredir aynı okulda çalıştığını göstermektedir. Son olarak öğretmenlerin %16,1'i (n=43) 1-5 yıl, %14,6'sı (n=39) 6-10 yıl, %22,1'i (n=59) 11-15 yıl, %33,0'ü (n=88) 16-20 yıl ve %14,2'si (n=38) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin kıdem açısından geniş bir dağılım gösterdiğini ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en büyük grubu oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu demografik bulgular, çalışmaya katılan öğretmenlerin genel profilini çizmektedir. Bu bilgiler, sonraki analizlerde öğretmenlerin tutum, motivasyon ve performansları arasındaki ilişkileri değerlendirirken önemli bir bağlam sağlayacaktır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler ele alınmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla bilgi toplama aracı formu, öğretmenlerin mesleki motivasyonları, tutumları ve performanslarını değerlendirmek amacıyla veri toplama aracı olarak aşağıdaki ölçekler kullanılmıştır. Ölçeklere ait detaylı açıklamalar ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

2.3.1. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği

Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği”, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarını değerlendirmek

için geçerli ve güvenilir bir araçtır (Karabağ Köse ve diğ., 2020). Ölçek, toplamda 22 maddeden oluşmakta olup, 5’li Likert tipi derecelendirme ile yanıtlanmaktadır (1: Kesinlikle Katılmıyorum, ..., 5: Kesinlikle Katılıyorum). Ölçek, öğretmen mesleki motivasyonunu değerlendiren dört alt boyuttan oluşmaktadır:

- Okul İçi Faktörler (10 Madde) : Öğretmenin okul içindeki çalışma koşulları, yönetim desteği ve meslektaş ilişkileri gibi unsurları kapsar.
- Okul Dışı Faktörler (5 madde) : Öğretmenin toplumsal statüsü, ekonomik durumu ve aile desteği gibi dışsal etkenleri içerir.
- Mesleki Gelişim ve Saygınlık (4 madde) : Öğretmenin mesleki gelişim fırsatları, kariyer ilerlemesi ve mesleğin saygınlığına dair algılarını değerlendirir.
- Fiziki İmkanlar (6 madde) : Öğretmenin çalıştığı ortamın fiziksel koşulları, sınıf donanımı ve materyal erişimi gibi faktörleri kapsar.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizlerde, Cronbach’s Alpha katsayısı yüksek bulunmuş, bu da ölçeğin iç tutarlılığının güçlü olduğunu göstermektedir. Ayrıca faktör analizleri sonucunda ölçeğin dört faktörlü yapısının toplam varyansın %58.03’ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği, bu çalışmada öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını objektif bir şekilde değerlendirmek ve bu motivasyonların tutum ve performanslarla ilişkilerini incelemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama sürecine başlamadan önce çalışmada kullanılacak olan Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği” için ilgili araştırmacılardan (EK-2) ölçek izinleri alınmıştır.

2.3.2. Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Sarıkaya, Özgöl ve Yılar (2017) tarafından geliştirilen “Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği”, öğretmenlerin dersin içeriğine, öğretim yöntemlerine ve öğrencilere yönelik yaklaşımlarını değerlendirmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir araçtır (Sarıkaya ve diğ., 2017).

Ölçek, toplamda 24 maddeden oluşmakta olup, 5’li Likert tipi derecelendirme ile yanıtlanmaktadır (1: Kesinlikle Katılmıyorum,..., 5: Kesinlikle Katılıyorum). Ölçek, öğretmenlerin tutumlarını değerlendiren üç alt boyuttan oluşmaktadır:

- *Sevme (9 madde)*: Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevme düzeylerini ölçmektedir.
- *Değer Verme (8 madde)*: Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine verdikleri önemi değerlendirmektedir.
- *Önemseme (7 madde)*: Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini ne derece önemseydiğini belirlemektedir.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizlerde, Cronbach’s Alpha katsayısı 0.92 olarak bulunmuş, bu da ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin üç faktörlü yapısının toplam varyansın %52.9’unu açıkladığı belirlenmiştir. Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği, bu araştırmada öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemek ve bu tutumların mesleki motivasyon ve performans ile ilişkilerini incelemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmada kullanılacak olan Sarıkaya, Özgöl ve Yılar (2017) tarafından geliştirilen “Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği” için ilgili araştırmacılardan (EK-2) ölçek izinleri alınmıştır.

2.3.3. Öğretmen İş Performansı Ölçeği

Öğretmenlerin iş performanslarını değerlendirmek amacıyla Limon ve Sezgin-Nartgün (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmen İş Performansı Ölçeği”, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, öğrenci başarısına katkıları, ders anlatım etkinlikleri ve mesleki gelişime yönelik faaliyetleri gibi alanlarda performanslarını ölçmek için tasarlanmış geçerli ve güvenilir bir araçtır.

Ölçek, toplamda 37 maddeden oluşmakta olup, 5’li Likert tipi derecelendirme ile yanıtlanmaktadır (1: Hiçbir Zaman, ..., 5: Her Zaman). Ölçek, öğretmen iş performansını değerlendiren üç alt boyuttan oluşmaktadır:

- *Görev Performansı (16 madde)*: Öğretmenin temel iş görevlerini ne derece yerine getirdiğini ölçer.

- *Bağlamsal Performans (9 madde)*: Öğretmenin iş dışındaki gönüllü davranışlarını ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını değerlendirir.
- *Uyumsal Performans (12 madde)*: Öğretmenin değişen koşullara uyum sağlama ve yeniliklere açık olma becerisini ölçer.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizlerde, Cronbach's Alpha değeri 0.94 bulunmuş, bu da ölçeğin iç tutarlılığının güçlü olduğunu göstermektedir. Ayrıca faktör analizleri sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapısının toplam varyansın anlamlı bir kısmını açıkladığı belirlenmiştir. Öğretmen İş Performansı Ölçeği, bu araştırmada öğretmenlerin iş performanslarını objektif bir şekilde değerlendirmek ve bu performansların mesleki motivasyon ve tutumlarla ilişkilerini incelemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmada kullanılacak “Öğretmen İş Performansı Ölçeği” için ilgili araştırmacılardan (EK-2) ölçek izinleri alınmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama sürecine başlamadan önce, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları için araştırmacılardan (EK-2) ölçek izinleri alınmıştır. Ardından Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 28.11.2024 tarihli ve 2024/372 sayılı etik kurul izni ve Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nden araştırma uygulama izni alınmıştır (EK-3). Bu araştırmada veriler, öğretmenlere anket formu uygulanarak toplanmıştır. Anket uygulamaları hem çevrimiçi platformlar (Google Form) hem de yüz yüze görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından okullara gidilip sınıf öğretmenleriyle görüşülerek yüz yüze toplanmıştır. İlk etapta okul müdürleriyle iletişime geçilmiştir. Okul müdürlerinin uygun gördüğü zaman diliminde öğretmenler odasında tüm öğretmenlere araştırmanın genel amacı, ölçekler ve ölçeklerin nasıl doldurulacağı konusunda gerekli bilgilendirme yapılmış, verilerin anonimlik ve gizlilik ilkeleri çerçevesinde kullanılacağı vurgulanmıştır. Anket uygulama sürecinde, öğretmenlerin objektif yanıtlar verebilecekleri şekilde yönlendirilmesine özen gösterilmiştir. Bu nedenle fiziki anketler veya google form üzerinden, anketleri hangi yöntemle doldurulacağı öğretmenlerin kendi tercihlerine bırakılmıştır. Araştırma sürecinde etik ilkelere titizlikle uyulmuş; katılımcılara araştırmanın amacı, süresi ve

verilerin kullanım şekli hakkında gerekli bilgilendirme yapılmış, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı taahhüt edilmiş, araştırmaya katılım süreçleri ise tamamen gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Veri toplama süreci 21.12.2024 tarihinde başlamış olup 25.02.2025 tarihinde tamamlanmıştır.

Katılımcılardan 136'sı yüz yüze, 141'i ise çevrimiçi (WEB ortamında) anketi doldurmuştur. Ancak yüz yüze uygulanan anketlerden 10'u eksik veya hatalı veri içermesi nedeniyle değerlendirme dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla, analizler toplamda 267 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 26 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma değişkenlerine ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, her bir değişken için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile birlikte çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenerek belirlenmiştir. Normallik testleri ve betimleyici istatistik sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Normallik testi ve betimleyici istatistik sonuçları

Değişken Adı	Kolmogorov-Smirnov ^a		Shapiro-Wilk		df	Skewness/Kurtosis	
	Statistic	Sig.	Statistic	Sig.		Statistic	Std. Error
Kıdem	,217	,000	,890	,000	267	Skewness Kurtosis	-,327 -1,010 ,149 ,297
Sevme	,090	,000	,929	,000	267	Skewness Kurtosis	-,958 2,217 ,149 ,297
Değer Verme	,072	,002	,973	,000	267	Skewness Kurtosis	-,428 ,280 ,149 ,297
Önemseme	,239	,000	,710	,000	267	Skewness Kurtosis	1,931 3,151 ,149 ,297
Fiziksel İmkânlar	,111	,000	,939	,000	267	Skewness Kurtosis	-,980 1,745 ,149 ,297
Okul İçi Faktörler	,121	,000	,895	,000	267	Skewness Kurtosis	-1,403 3,258 ,149 ,297
Okul Dışı Faktörler	,077	,001	,862	,000	267	Skewness Kurtosis	2,094 14,622 ,149 ,297
Saygınlık	,146	,000	,920	,000	267	Skewness Kurtosis	-,810 ,524 ,149 ,297
Görev Performans Boyutu	,097	,000	,941	,000	267	Skewness Kurtosis	-,219 -,880 ,149 ,297
Bağlamsal Performans Boyutu	,088	,000	,893	,000	267	Skewness Kurtosis	1,404 11,839 ,149 ,297
Uyum Sağlama Performans Boyutu	,088	,000	,957	,000	267	Skewness Kurtosis	-,302 ,583 ,149 ,297

a. Lilliefors Significance Correction.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, tüm değişkenlere ilişkin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçlarının anlamlılık değerleri (Sig.) 0.05’ten küçük ($p < .05$) olarak bulunmuştur. Ayrıca çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelendiğinde de, bazı değişkenler için bu değerlerin ± 1.5 (veya ± 2.0 gibi daha esnek kabul edilen sınırlar) aralığı dışında kaldığı görülmektedir. Bu durum, araştırma verilerinin normal dağılım göstermediğini açıkça işaret etmektedir.

Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelendiğinde de, birçok değişkende bu değerlerin standart hatanın iki katından veya üç katından fazla sapmalar gösterdiği gözlenmiştir. Özellikle “Önemseme” (Skewness: 1.931), “Okul Dışı Faktörler” (Skewness: 2.094, Kurtosis: 14.622) ve “Bağlamsal Performans Boyutu” (Kurtosis: 11.839) gibi değişkenlerde yüksek çarpıklık ve basıklık değerleri, verilerin normal dağılım varsayımından önemli ölçüde uzaklaştığını güçlü bir şekilde desteklemektedir. Bu bulgular, parametrik testlerin varsayımlarının karşılanmadığını teyit etmektedir. Bu doğrultuda, verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel testler kullanılmıştır:

- *İki Bağımsız Grup Karşılaştırmaları:* Cinsiyet, medeni durum, görev yeri gibi iki kategoriye sahip demografik değişkenlere göre öğretmenlerin tutum, motivasyon ve performans düzeyleri arasındaki farkları belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.
- *İkiden Fazla Bağımsız Grup Karşılaştırmaları:* Yaş, okuttuğu sınıf düzeyi, mevcut okulda çalışma süresi ve meslekte toplam kıdem süresi gibi ikiden fazla kategoriye sahip demografik değişkenlere göre öğretmenlerin tutum, motivasyon ve performans düzeyleri arasındaki farkları incelemek için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis testi sonucunda anlamlı farklılık ($p < .05$) bulunan gruplar arasında hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.
- *Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi:* Öğretmenlerin tutum, motivasyon ve performansları arasındaki ilişkilerin yönünü ve gücünü belirlemek için Spearman sıra korelasyonu analizi uygulanmıştır. Korelasyon katsayısının (r) yorumlanmasında Büyüköztürk (2021, s.32)’ün sınıflandırması esas alınmıştır:

$r = 0,00$: İlişki yok,
 $r = 0,01 - 0,29$: Düşük düzeyde ilişki,
 $r = 0,30 - 0,70$: Orta düzeyde ilişki,
 $r = 0,71 - 0,99$: Yüksek düzeyde ilişki,
 $r = 1$: Mükemmel ilişki.

- *Yordayıcı İlişkilerin Belirlenmesi*: Değişkenler arasındaki yordayıcı etkileri belirlemek ve en uygun regresyon modellerini oluşturmak amacıyla otomatik regresyon yöntemleri kullanılarak regresyon analizleri yapılmıştır.

Tablolarda etki büyüklüğü göstergesi olarak r değeri Rosenthal ve DiMatteo (2001)'in, η^2 (eta kare) değeri ise Lakens (2013)'in bildirmiş oldukları formüllerle hesaplanmıştır. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi $\alpha=0.05$ olarak kabul edilmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Sonuçlar, ilgili literatürdeki mevcut araştırmalarla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Birinci alt problem “Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 3’te, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenlere göre mesleki motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları sunulmuştur. Bu analiz, öğretmenlerin motivasyon algılarının cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve görev yeri gibi ikili değişkenlerle nasıl farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 3. Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerine yönelik mann-whitney u testi

Değişken	Motivasyon	N	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Test İstatistiği	z	*p	r
Cinsiyet	Kadın	172	3.86	0.69	3.9	U= 7093	-1.78	0.07	0.109
	Erkek	95	4.03	0.59	3.9				
Medeni Durum	Bekâr	54	3.72	0.71	3.9	U= 4677	-2.11	0.03	0.129
	Evli	213	3.97	0.64	3.9				
Eğitim Durumu	Lisans	216	3.92	0.67	3.9	U= 5360	-0.29	0.76	0.018
	Lisansüstü	51	3.93	0.59	3.9				
Görev Yeri	İlmerkezi	149	3.96	0.65	3.9	U= 8066	-1.15	0.24	0.070
	İlçe	118	3.87	0.67	3.9				

*p<0.05

Tablo 3’teki bulgular incelendiğinde:

Öğretmenlerin cinsiyetleri açısından motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U=7093, z=-1.78, p>0.05, r=.109). Öğretmenlerin medeni durumları açısından evli öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ($\bar{X}$ =3.97), bekar öğretmenlere göre ($\bar{X}$ =3.72) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir (U=4677, z=-2.11, p=0.03<0.05, r=.129).

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri açısından lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U=5360, z=-0.29, p>0.05, r=.018). Öğretmenlerin görev yaptıkları yer açısından kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U=8066, z=-1.15, p>0.05, r=.070).

Aşağıdaki Tablo 4'te, sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenlere göre mesleki motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis Testi sonuçları yer almaktadır. Bu analiz, yaş, sınıf düzeyi, okulda çalışma süresi ve kıdem gibi ikiden fazla kategoriye sahip değişkenlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki olası etkilerini göstermektedir.

Tablo 4. Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerine yönelik kruskal-wallis testi

Faktör	Motivasyon	N	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Test İstatistiği X^2	P	η^2
Yaş	20- 30	29	3.66	0.69	3.5	4.922	0.17	0.009
	31-40	98	3.94	0.67	3.9			
	41-50	81	3.93	0.69	3.9			
	51 <	59	3.98	0.56	3.9			
Sınıf Düzeyi	1	21	3.96	0.57	4.0	1.876	0.39	0.004
	2	36	3.83	0.69	3.9			
	3	56	3.96	0.68	3.9			
	1 >	21	3.84	0.78	4.0			
Okulda Çalışma Süresi	1-2 yıl	36	3.84	0.93	3.8	1.590	0.81	0.003
	3-5 yıl	56	3.97	0.59	3.9			
	6-7 yıl	41	3.97	0.45	3.9			
	8 yıl <	113	3.92	0.64	3.9			
Kıdem	1-5 yıl	43	3.71	0.77	3.8	5.301	0.25	0.010
	6-10 yıl	39	3.98	0.65	3.9			
	11-15 yıl	59	3.99	0.51	3.9			
	16-20 yıl	88	3.88	0.69	3.8			
	21 yıl <	38	4.06	0.63	4.0			

*P<0.05

Tablo 4'te bulgular incelendiğinde:

Öğretmenlerin yaş gruplarının en az birine göre motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=4.922$, $p>0.05$, $\eta^2=0.009$). Öğretmenlerin sınıf düzeyi gruplarının en az birine göre motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=1.876$, $p>0.05$, $\eta^2=0.004$).

Öğretmenlerin okulda çalışma süresi gruplarının en az birine göre motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=1.590$, $p>0.05$, $\eta^2=0.003$). Öğretmenlerin kıdem gruplarının en az birine göre motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=5.301$, $p>0.05$, $\eta^2=0.010$).

3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

İkinci alt problem “Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutum düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda tablo 5 ve 6 ‘da verilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 5’te, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenlere göre tutum düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları sunulmuştur. Bu analiz, öğretmenlerin tutum düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve görev yeri gibi ikili değişkenlerle nasıl farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 5. Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin tutum düzeylerine yönelik mann-whitney u testi

Değişken	Tutum	N	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Test İstatistiği	z	*p	r
Cinsiyet	Kadın	172	3.31	0.48	3.2	U= 7477	-1.47	0.25	0.070
	Erkek	95	3.29	0.55	3.1				
Medeni Durum	Bekâr	54	3.29	0.62	3.1	U= 5183	-1.12	0.26	0.069
	Evli	213	3.31	0.48	3.2				
Eğitim Durumu	Lisans	216	3.29	0.52	3.2	U= 4574	-1.88	0.05	0.115
	Lisansüstü	51	3.38	0.44	3.2				
Görev Yeri	İl Merkezi	149	3.32	0.52	3.2	U= 8348	-0.70	0.48	0.043
	İlçe	118	3.29	0.50	3.2				

*p<0.05

Tablo 5’te bulgular incelendiğinde:

Öğretmenlerin cinsiyetleri açısından kadın ve erkek öğretmenlerin tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U=7477, z=-.47, p>0.05, r=.070). Öğretmenlerin medeni durumları açısından bekâr ve evli öğretmenlerin tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U=5183, z=-1.12, p>0.05, r=.069).

Öğretmenlerin eğitim düzeyi açısından lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin tutum düzeyleri ($\bar{X}$ =3.38), lisans düzeyine sahip öğretmenlere göre ($\bar{X}$ =3.29) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir (U=4574, z=-1.88, p<0.05, r=.115). Öğretmenlerin görev yeri açısından il merkezi ve ilçede görev yapan öğretmenlerin tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U=8348, z=-0.70, p>0.05, r=.043).

Aşağıda Tablo 6’da, sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenlere göre tutum düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis Testi sonuçları yer almaktadır. Bu analiz, yaş, sınıf düzeyi, okulda çalışma süresi ve kıdem gibi ikiden fazla kategoriye sahip değişkenlerin öğretmen tutum düzeyleri üzerindeki olası etkilerini göstermektedir.

Tablo 6. Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin tutum düzeylerine yönelik kruskal-wallis testi

Faktör	Tutum	N	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Test İstatistiği X^2	*p	η^2
Yaş	20- 30	29	3.15	0.27	3.1	2.800	0.42	0.005
	31-40	98	3.37	0.61	3.2			
	41-50	81	3.26	0.41	3.2			
	51 <	59	3.34	0.53	3.3			
Sınıf Düzeyi	1	73	3.26	0.50	3.1	4.800	0.09	0.009
	2	86	3.25	0.44	3.2			
	3	108	3.38	0.56	3.2			
	1 >	21	3.30	0.49	3.1			
Okulda Çalışma Süresi	1-2 yıl	36	3.41	0.58	3.3	2.722	0.60	0.005
	3-5 yıl	56	3.31	0.57	3.2			
	6-7 yıl	41	3.21	0.40	3.1			
	8 yıl <	113	3.30	0.49	3.2			
Kıdem	1-5 yıl	43	3.33	0.47	3.2	1.842	0.49	0.003
	6-10 yıl	39	3.42	0.69	3.1			
	11-15 yıl	59	3.27	0.51	3.1			
	16-20yıl	88	3.32	0.47	3.2			
	21 yıl <	38	3.18	0.39	3.2			

*p<0.05

Tablo 6’da bulgular incelendiğinde:

Öğretmenlerin yaş gruplarının en az birine göre tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=2.800$, $p>0.05$, $\eta^2=0.005$). Öğretmenlerin okuttuğu sınıf düzeyi gruplarının en az birine göre tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=4.800$, $p>0.05$, $\eta^2=0.009$).

Öğretmenlerin okulda çalışma süresi gruplarının en az birine göre tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=2.722$, $p>0.05$, $\eta^2=0.005$). Öğretmenlerin kıdem gruplarının en az birine göre tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=1.842$, $p>0.05$, $\eta^2=0.003$).

3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Üçüncü alt problem olan “Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre performans düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt aramak üzere araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenlere göre performans düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıdaki Tablo 7’de sunulmuştur. Bu analiz, öğretmenlerin tutum düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve görev yeri gibi ikili değişkenlerle nasıl farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 7. Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin performans düzeylerine yönelik mann-whitney u testi

Değişken	Performans	N	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Test İstatistiği	z	*p	r
Cinsiyet	Kadın	172	4.29	0.43	4.3	U= 7212	-1.78	0.11	0.097
	Erkek	95	4.21	0.38	4.1				
Medeni Durum	Bekâr	54	4.30	0.49	4.2	U= 5479	-0.53	0.59	0.032
	Evli	213	4.25	0.40	4.2				
Eğitim Durumu	Lisans	216	4.24	0.40	4.2	U= 4822	-1.38	0.16	0.084
	Lisansüstü	51	4.33	0.47	4.3				
Görev Yeri	İl Merkezi	149	4.24	0.42	4.2	U= 8529	-0.41	0.67	0.025
	İlçe	118	4.29	0.41	4.2				

*p<0.05

Tablo 7’de bulgular incelendiğinde:

Öğretmenlerin cinsiyetleri açısından kadın ve erkek öğretmenlerin performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U=7212, z=-1.78, p>0.05, r=.097). Öğretmenlerin medeni durumları açısından bekâr ve evli öğretmenlerin performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U=5479, z=-0.53, p>0.05, r=.032).

Öğretmenlerin eğitim durumu açısından lisansüstü ve lisans mezunu öğretmenlerin performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U=4822, z=-1.38, p>0.05, r=.084). Öğretmenlerin görev yeri açısından il merkezi ve ilçede görev yapan öğretmenlerin performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U=8529, z=-0.41, p>0.05, r=.025).

Aşağıda Tablo 8’de, sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenlere göre performans düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla

gerçekleştirilen Kruskal-Wallis Testi sonuçları yer almaktadır. Bu analiz, öğretmenlerin performans algılarının yaş, eğitim düzeyi, okulda çalışma süresi ve kıdem gibi ikiden fazla kategoriye sahip demografik özelliklere göre nasıl farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 8. Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin performans düzeylerine yönelik kruskal-wallis testi

Faktör	Performans	N	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Test İstatistiği X^2	*p	η^2
Yaş	20- 30	29	4.16	0.35	4.1	4.253	0.23	0.008
	31-40	98	4.27	0.47	4.2			
	41-50	81	4.23	0.44	4.3			
	51 <	59	4.34	0.32	4.4			
Sınıf Düzeyi	1	73	4.24	0.43	4.2	1.798	0.40	0.003
	2	86	4.22	0.45	4.2			
	3	108	4.30	0.38	4.3			
	1 >	21	4.37	0.36	4.2			
Okulda Çalışma Süresi	1-2 yıl	36	4.27	0.51	4.2	5.572	0.23	0.010
	3-5 yıl	56	4.19	0.36	4.1			
	6-7 yıl	41	4.26	0.37	4.3			
	8 yıl <	113	4.27	0.43	4.3			
Kıdem	1-5 yıl	43	4.26	0.42	4.2	1.405	0.84	0.003
	6-10 yıl	39	4.26	0.44	4.2			
	11-15 yıl	59	4.23	0.46	4.3			
	16-20 yıl	88	4.27	0.39	4.3			
	21 yıl <	38	4.28	0.39	4.3			

*p<0.05

Tablo 8’de bulgular incelendiğinde:

Öğretmenlerin yaş gruplarının en az birine göre performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=4.253$, $p>0.05$, $\eta^2=0.008$). Öğretmenlerin sınıf düzeyi gruplarının en az birine göre performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=1.798$, $p>0.05$, $\eta^2=0.003$).

Öğretmenlerin okulda çalışma süresi gruplarının en az birine göre performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=5.572$, $p>0.05$, $\eta^2=0.010$). Öğretmenlerin kıdem gruplarının en az birine göre performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=1.405$, $p>0.05$, $\eta^2=0.003$).

3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Dördüncü alt problem olan “Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları ve performansları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan analizlerin bulguları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Aşağıda Tablo 9’da, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutum, mesleki motivasyon ve performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmektedir. Bu analiz, öğretmenlerin cinsiyetlerinin bu üç temel değişken üzerindeki olası etkilerini ortaya koymaktadır.

Tablo 9. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin tutum, motivasyon ve performans düzeylerine yönelik mann-whitney u testi sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Test İstatistiği	z	*p	r
Hayat Bilgisi Öğretimi Tutumları	Sevme	Kadın	172	4.40	0.46	4.4	U= 6921	-2.07	0.04	0.127
		Erkek	95	4.25	0.53	4.2				
	Değer Verme	Kadın	172	3.83	0.70	3.8	U= 8014	-0.25	0.80	0.016
		Erkek	95	3.80	0.67	3.8				
	Önemseme	Kadın	172	1.71	0.96	1.5	U= 7812	-0.61	0.54	0.037
	Erkek	95	1.81	1.20	1.2					
Öğretmen Mesleki Motivasyonu	Fiziki İmkânlar	Kadın	172	3.93	0.72	4.0	U= 6744	-2.37	0.02	0.145
		Erkek	95	4.17	0.55	4.1				
	Okul İçİ Faktörler	Kadın	172	4.19	0.69	4.3	U= 6942	-2.03	0.04	0.125
		Erkek	95	4.39	0.47	4.5				
	Okul Dışı Faktörler	Kadın	172	3.45	1.11	3.4	U= 7884	-0.47	0.63	0.029
	Erkek	95	3.53	1.11	3.3					
Öğretmen İş Performansı	Saygınlık	Kadın	172	4.27	0.60	4.3	U= 7658	-0.86	0.39	0.053
		Erkek	95	4.19	0.65	4.3				
	Görev Performans	Kadın	172	4.55	0.37	4.6	U= 6476	-2.81	0.00	0.172
		Erkek	95	4.42	0.35	4.3				
	Bağlamsal Performans	Kadın	172	4.10	0.75	4.1	U= 7203	-1.60	0.11	0.09
	Erkek	95	3.94	0.65	4.0					
Öğretmen İş Performansı	Uyumsal Performans	Kadın	172	4.24	0.51	4.1	U= 7894	-0.45	0.65	0.028
		Erkek	95	4.27	0.40	4.1				

*p<0.05

Tablo 9’da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasındaki farklılıklar Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Buna göre:

Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği’nde, kadın öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevme düzeyleri ($\bar{X}$ =4.40), erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}$ =4.25) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir (U=6921, z=-2.07, p<0.05, r=.127). Ancak kadın ve erkek öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine değer verme düzeyleri arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=8014$, $z=-0.25$, $p>0.05$, $r=.016$). Son olarak kadın ve erkek öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini önemseme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=7812$, $z=-0.61$, $p>0.05$, $r=.037$).

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği'nde, erkek öğretmenlerin fiziksel imkânlardan memnuniyet düzeyleri ($\bar{X}=4.17$), kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}=3.93$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ($U=6744$, $z=-2.37$, $p<0.05$, $r=.145$). Erkek öğretmenlerin okul içi faktörlerden memnuniyet düzeyleri ($\bar{X}=4.39$), kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}=4.19$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ($U=6942$, $z=-2.03$, $p<0.05$, $r=.125$). Diğer taraftan kadın ve erkek öğretmenlerin okul dışı faktörlerden memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=7884$, $z=-0.47$, $p>0.05$, $r=.029$). Son olarak kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki gelişim ve saygınlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=7658$, $z=-0.86$, $p>0.05$, $r=.053$).

Öğretmen İş Performansı Ölçeği'nde, kadın öğretmenlerin görev performansı düzeyleri ($\bar{X}=4.55$), erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}=4.42$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ($U=6476$, $z=-2.81$, $p<0.01$, $r=.172$). Ancak kadın ve erkek öğretmenlerin bağlamsal performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=7203$, $z=-1.60$, $p>0.05$, $r=.09$). Son olarak kadın ve erkek öğretmenlerin uyumsal performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=7894$, $z=-0.45$, $p>0.05$, $r=.028$).

Aşağıda Tablo 10'da, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutum, mesleki motivasyon ve performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 10. Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin tutum, motivasyon ve performans düzeylerine yönelik mann-whitney u testi sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Test İstatistiği	z	*P	r
Hayat Bilgisi Öğretimi Tutumları	Sevme	Bekâr	54	4.31	0.57	4,4	U= 6920	-2.07	0.03	0.127
		Evli	213	4.36	0.46	4,4				
	Değer Verme	Bekâr	54	3.78	0.84	3,7	U= 5661	-0.17	0.86	0.011
		Evli	213	3.83	0.64	3,8				
	Önemseme	Bekâr	54	1.77	1.24	1,2	U= 5394	-1.91	0.47	0.044
		Evli	213	1.74	1.00	1,2				

Tablo 10 (Devam). Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin tutum, motivasyon ve performans düzeylerine yönelik mann-whitney u testi sonuçları

Öğretmen Mesleki Motivasyonu	Fiziki İmkânlar	Bekâr Evli	54	3.81	0.85	3,8				
			213	4.06	0.61	4,1	U= 4783	-2.37	0.05	0.117
	Okul İçi Faktörler	Bekâr Evli	54	4.11	0.73	4,2	U= 4768	-1.63	0.10	0.100
			213	4.30	0.59	4,4				
Öğretmen İş Performansı	Okul Dışı Faktörler	Bekâr Evli	54	3.24	0.90	3,0	U= 4884	-1.94	0.05	0.119
			213	3.54	1.15	3,5				
	Saygınlık	Bekâr Evli	54	4.25	0.59	4,3	U= 5749	-0.00	1.00	0.000
			213	4.23	0.63	4,3				
Öğretmen İş Performansı	Görev Performans	Bekâr Evli	54	4.57	0.39	4,6	U= 5019	-1.44	0.15	0.089
			213	4.49	0.36	4,5				
	Bağlamsal Performans	Bekâr Evli	54	4.08	1.05	4,1	U= 5741	-0.01	0.98	0.089
			213	4.03	0.61	4,2				
	Uyumsal Performans	Bekâr Evli	54	4.28	0.48	4,2	U= 5513	-0.46	0.64	0.029
			213	4.24	0.47	4,1				

*p<0.05

Tablo 10’da öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasındaki farklılıklar Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Buna göre:

Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği’nde, evli öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevme düzeyleri ($\bar{X}$ =4.36), bekâr öğretmenlere göre ($\bar{X}$ =4.31) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir (U=6920, z=-2.07, p<0.05, r=.127). Diğer taraftan bekâr ve evli öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine değer verme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U=5661, z=-0.17, p>0.05, r=.011). Son olarak bekâr ve evli öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini önemseme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U=5394, z=-1.91, p>0.05, r=.044).

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği’nde, evli öğretmenlerin fiziksel imkânlardan memnuniyet düzeyleri ($\bar{X}$ =4.06), bekâr öğretmenlere göre ($\bar{X}$ =3.81) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir (U=4783, z=-2.37, p<0.05, r=.117). Yine evli öğretmenlerin okul içi faktörlerden memnuniyet düzeyleri ($\bar{X}$ =4.30), bekâr öğretmenlere göre ($\bar{X}$ =4.11) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir (U=4768, z=-1.63, p>0.05, r=.100). Ayrıca evli öğretmenlerin okul dışı faktörlerden memnuniyet düzeyleri ($\bar{X}$ =3.54), bekâr öğretmenlere göre ($\bar{X}$ =3.24) istatistiksel olarak

anlamli düzeyde yüksektir ($U=4884$, $z=-1.94$, $p<0.05$, $r=.119$). Son olarak bekâr ve evli öğretmenlerin mesleki gelişim ve saygınlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamli bir fark bulunmamaktadır ($U=5749$, $z=-0.00$, $p>0.05$, $r=.000$).

Öğretmen İş Performansı lçeğinde, bekâr ve evli öğretmenlerin görev performansı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamli bir fark bulunmamaktadır ($U=5019$, $z=-1.44$, $p>0.05$, $r=.089$). Yine bekâr ve evli öğretmenlerin bağlamsal performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamli bir fark bulunmamaktadır ($U=5741$, $z=-0.01$, $p>0.05$, $r=.089$). Son olarak bekâr ve evli öğretmenlerin uyumsal performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamli bir fark bulunmamaktadır ($U=5513$, $z=-0.46$, $p>0.05$, $r=.029$).

Aşağıda Tablo 11’de, araştırmaya katılan sınıf ğretmenlerinin eğitim düzeyine göre Hayat Bilgisi ğretimine yönelik tutum, mesleki motivasyon ve performans düzeyleri arasında anlamli bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları sunulmuştur. Bu analiz, öğretmenlerin eğitim seviyelerinin bu  temel değişken üzerindeki olası etkilerini ortaya koymaktadır.

Tablo 11. Eğitim düzeyine göre öğretmenlerin tutum, motivasyon ve performans düzeylerine yönelik mann-whitney u testi sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Test İstatistiği	z	*p	r
Hayat Bilgisi ğretimi Tutumları	Sevme	Lisans	216	4.33	0.50	4.3	U= 4907	-1.21	0.22	0.074
		Lisansüstü	51	4.43	0.42	4.5				
	Değer Verme	Lisans	216	3.77	0.69	3.8	U= 4247	-2.54	0.01	0.156
		Lisansüstü	51	4.04	0.61	4.0				
	nemseme	Lisans	216	1.77	1.05	1.2	U= 4922	-1.21	0.22	0.075
		Lisansüstü	51	1.67	1.06	1.2				
Öğretmen Mesleki Motivasyonu	Fiziki	Lisans	216	4.01	0.68	4.0	U= 5450	-0.11	0.90	0.007
	İmkânlar	Lisansüstü	51	4.02	0.65	4.1				
	Okul İçi	Lisans	216	4.26	0.63	4.4	U= 5453	-0.14	0.84	0.012
	Faktörler	Lisansüstü	51	4.27	0.63	4.4				
	Okul Dışı	Lisans	216	3.47	1.16	3.3	U= 5404	-0.20	0.83	0.013
	Faktörler	Lisansüstü	51	3.49	0.89	3.5				
	Saygınlık	Lisans	216	4.23	0.62	4.3	U= 5384	-0.25	0.80	0.015
		Lisansüstü	51	4.25	0.62	4.3				
Öğretmen İş Performansı	Görev	Lisans	216	4.50	0.37	4.5	U= 4969	-1.09	0.27	0.067
	Performans	Lisansüstü	51	4.56	0.38	4.5				
	Bağlamsal	Lisans	216	4.00	0.61	4.0	U= 4750	-1.49	0.13	0.091
	Performans	Lisansüstü	51	4.20	1.05	4.2				
	Uyumsal	Lisans	216	4.23	0.48	4.1	U= 4869	-1.29	0.19	0.079
	Performans	Lisansüstü	51	4.33	0.45	4.3				

*p<0.05

Tablo 11’de öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasındaki farklılıklar Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Buna göre:

Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği’nde, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevmeye düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=4907$, $z=-1.21$, $p>0.05$, $r=.074$). Ancak lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine değer verme düzeyleri ($\bar{X}=4.04$), lisans düzeyine sahip öğretmenlere göre ($\bar{X}=3.77$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ($U=4247$, $z=-2.54$, $p<0.05$, $r=.156$). Son olarak lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini önemseme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=4922$, $z=-1.21$, $p>0.05$, $r=.075$).

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği’nde, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin fiziksel imkânlardan memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=5450$, $z=-0.11$, $p>0.05$, $r=.007$). Lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin okul içi faktörlerden memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=5453$, $z=-0.14$, $p>0.05$, $r=.012$). Ayrıca lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin okul dışı faktörlerden memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=5404$, $z=-0.20$, $p>0.05$, $r=.013$). Son olarak lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin mesleki gelişim ve saygınlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=5384$, $z=-0.25$, $p>0.05$, $r=.015$).

Öğretmen İş Performansı Ölçeği’nde, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin görev performansları düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=4969$, $z=-1.09$, $p>0.05$, $r=.067$). Lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin bağlamsal performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=4750$, $z=-1.49$, $p>0.05$, $r=.091$). Son olarak lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin uyumsal performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=4869$, $z=-1.29$, $p>0.05$, $r=.079$).

Bu bulgular, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasında bazı anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Özellikle, lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine değer verme düzeyleri, lisans düzeyine sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durum, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin bu derse daha fazla akademik değer atfettiklerini düşündürmektedir.

Diğer taraftan, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevmeye ve önemseme düzeyleri, fiziksel imkânlardan, okul içi ve okul dışı faktörlerden memnuniyet düzeyleri, mesleki gelişim ve saygınlık düzeyleri, görev, bağlamsal ve uyumsal performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, eğitim düzeyinin, öğretmenlerin bu konulardaki tutumlarını ve performanslarını önemli ölçüde etkilemediğini göstermektedir.

Aşağıda Tablo 12’de, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görev yerlerine (il/ilçe merkezi) göre Hayat Bilgisi öğretime yönelik tutum, mesleki motivasyon ve performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları sunulmuştur. Bu analiz, öğretmenlerin çalışma ortamlarının bu üç temel değişken üzerindeki olası etkilerini ortaya koymaktadır.

Tablo 12. Görev yerine göre öğretmenlerin tutum, motivasyon ve performans düzeylerine yönelik mann-whitney u testi sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Görev Yeri	N	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Test İstatistiği	z	*P	r
Hayat Bilgisi Öğretimi Tutumları	Sevme	İl Merkezi	149	4.36	0.53	4.4	U= 8146	-1.03	0.30	0.063
		İlçe	118	4.34	0.42	4.3				
	Değer Verme	İl Merkezi	149	3.84	0.71	3.8	U= 8424	-0.58	0.55	0.036
		İlçe	118	3.80	0.66	3.8				
	Önemseme	İl Merkezi	149	1.77	1.08	1.2	U= 8534	-0.42	0.67	0.026
		İlçe	118	1.72	1.02	1.2				
Öğretmen Mesleki Motivasyonu	Fiziki	İl Merkezi	149	4.03	0.66	4.1	U= 8501	-0.46	0.64	0.028
	İmkânlar	İlçe	118	3.99	0.70	4.0				
	Okul İçi	İl Merkezi	149	4.29	0.56	4.4	U= 8775	-0.20	0.98	0.002
	Faktörler	İlçe	118	4.24	0.70	4.4				
	Okul Dışı	İl Merkezi	149	3.56	1.12	3.5	U= 7936	-1.36	0.17	0.084
	Faktörler	İlçe	118	3.38	1.09	3.3				
Öğretmen İş Performansı	Saygınlık	İl Merkezi	149	4.23	0.63	4.3	U= 8702	-0.25	0.80	0.009
		İlçe	118	4.25	0.62	4.3				
	Görev	İl Merkezi	149	4.46	0.38	4.4	U= 7364	-2.28	0.02	0.140
	Performans	İlçe	118	4.57	0.35	4.6				
	Bağlamsal	İl Merkezi	149	4.06	0.58	4.1	U= 8188	-0.96	0.33	0.059
	Performans	İlçe	118	4.02	0.87	4.0				
Öğretmen İş Performansı	Uyumsal	İl Merkezi	149	4.20	0.50	4.1	U= 7755	-1.65	0.09	0.101
	Performans	İlçe	118	4.31	0.42	4.2				

Tablo 12’de öğretmenlerin görev yerlerine göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasındaki farklılıklar Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Buna göre:

Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği’nde, il merkezi ve ilçede görev yapan öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=8146$, $z=-1.03$, $p>0.05$, $r=.063$). Yine il merkezi ve ilçede görev yapan öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine değer verme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=8424$, $z=-0.58$, $p>0.05$, $r=.036$). Son olarak il merkezi ve ilçede görev yapan öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini önemseme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=8534$, $z=-0.42$, $p>0.05$, $r=.026$).

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği’nde, il merkezi ve ilçede görev yapan öğretmenlerin fiziksel imkânlardan memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=8501$, $z=-0.46$, $p>0.05$, $r=.028$). Yine il merkezi ve ilçede görev yapan öğretmenlerin okul içi faktörlerden memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=8775$, $z=-0.20$, $p>0.05$, $r=.002$). İl merkezi ve ilçede görev yapan öğretmenlerin okul dışı faktörlerden memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=7936$, $z=-1.36$, $p>0.05$, $r=.084$). Son olarak il merkezi ve ilçede görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim ve saygınlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=8702$, $z=-0.25$, $p>0.05$, $r=.009$).

Öğretmen İş Performansı Ölçeği’nde, ilçede görev yapan öğretmenlerin görev performansı düzeyleri ($\bar{X}=4.57$), il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}=4.46$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ($U=7364$, $z=-2.28$, $p<0.05$, $r=.140$). Diğer yandan il merkezi ve ilçede görev yapan öğretmenlerin bağlamsal performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=8188$, $z=-0.96$, $p>0.05$, $r=.059$). Son olarak ilçede görev yapan öğretmenlerin uyumsal performans düzeyleri ($\bar{X}=4.31$), il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}=4.20$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ($U=7755$, $z=-1.65$, $p<0.05$, $r=.101$).

Aşağıda Tablo 13’te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutum, mesleki motivasyon ve performans

düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları sunulmuştur. Bu analiz, öğretmenlerin yaş gruplarının bu üç temel değişken üzerindeki olası etkilerini ortaya koymaktadır.

Tablo 13. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tutum, Motivasyon ve Performans Düzeylerine Yönelik Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Test İstatistiği χ^2	P	η^2
Hayat Bilgisi Öğretimi Tutumları	Sevme	20- 30	29	4.37	0.36	3.7	1.267	0.73	0.007
		31-40	98	4.32	0.47	3.8			
		41-50	81	4.34	0.54	3.8			
		51 ve <	59	4.39	0.51	4.0			
	Değer Verme	20- 30	29	3.76	0.66	1.0	1.280	0.73	0.007
		31-40	98	3.83	0.69	1.5			
		41-50	81	3.80	0.74	1.2			
		51 ve <	59	3.87	0.62	1.2			
	Önemseme	20- 30	29	1.34	0.43	4.1	6.584	0.08	0.036
		31-40	98	1.94	1.22	4.0			
		41-50	81	1.65	0.92	4.1			
		51 ve <	59	1.75	1.07	4.0			
	Fiziki İmkânlar	20- 30	29	3.82	0.91	3.9	1.621	0.65	0.009
		31-40	98	4.02	0.69	4.5			
		41-50	81	4.08	0.62	4.3			
		51 ve <	59	4.00	0.59	4.4			
Öğretmen Mesleki Motivasyonu	Okul İçi Faktörler	20- 30	29	3.99	0.76	3.0	5.629	0.13	0.031
		31-40	98	4.31	0.62	3.5			
		41-50	81	4.23	0.68	3.3			
		51 ve <	59	4.38	0.43	3.3			
	Okul Dışı Faktörler	20- 30	29	3.18	0.81	4.3	1.751	0.78	0.019
		31-40	98	3.49	0.98	4.3			
		41-50	81	3.49	1.33	4.3			
		51 ve <	59	3.58	1.10	4.3			
	Saygınlık	20- 30	29	4.23	0.59	4.5	0.803	0.84	0.005
		31-40	98	4.24	0.67	4.5			
		41-50	81	4.18	0.68	4.5			
		51 ve <	59	4.31	0.47	4.5			
	Görev Performans	20- 30	29	4.46	0.37	3.7	0.354	0.55	0.002
		31-40	98	4.51	0.37	4.0			
		41-50	81	4.49	0.39	4.1			
		51 ve <	59	4.54	0.34	4.1			
Öğretmen İş Performansı	Bağlamsal Performans	20- 30	29	3.88	0.55	4.0	3.742	0.29	0.021
		31-40	98	4.09	0.87	4.0			
		41-50	81	3.98	0.67	4.2			
		51 ve <	59	4.12	0.56	4.3			
	Uyumsal Performans	20- 30	29	4.07	0.38	4.0	4.682	0.01	0.055
		31-40	98	4.21	0.49	4.2			
		41-50	81	4.26	0.50	4.3			
		51 ve <	59	4.37	0.41	4.3			

Tablo 13'te öğretmenlerin yaş gruplarına göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasındaki farklılıklar Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Buna göre:

Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği'nde yaş gruplarının en az birine göre öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=1.267$, $p>0.05$, $\eta^2=0.007$). Yaş gruplarının en az birine göre öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine değer verme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=1.280$, $p>0.05$, $\eta^2=0.007$). Son olarak yaş gruplarının en az birine göre öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini önemseme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=6.584$, $p>0.05$, $\eta^2=0.036$).

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği'nde yaş gruplarının en az birine göre öğretmenlerin fiziksel imkânlardan memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=1.621$, $p>0.05$, $\eta^2=0.009$). Diğer taraftan yaş gruplarının en az birine göre öğretmenlerin okul içi faktörlerden memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=5.629$, $p>0.05$, $\eta^2=0.031$). Yaş gruplarının en az birine göre öğretmenlerin okul dışı faktörlerden memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=1.751$, $p>0.05$, $\eta^2=0.019$). Son olarak yaş gruplarının en az birine göre öğretmenlerin mesleki gelişim ve saygınlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=0.803$, $p>0.05$, $\eta^2=0.005$).

Öğretmen İş Performansı Ölçeği'nde yaş gruplarının en az birine göre öğretmenlerin görev performansı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=0.354$, $p>0.05$, $\eta^2=0.002$). Yine yaş gruplarının en az birine göre öğretmenlerin bağlamsal performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=3.742$, $p>0.05$, $\eta^2=0.021$). Son olarak yaş gruplarının en az birine göre öğretmenlerin uyumsal performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=4.682$, $p<0.05$, $\eta^2=0.055$).

Aşağıda Tablo 14'te, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutum, mesleki motivasyon ve performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 14. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tutum, Motivasyon ve Performans Düzeylerine Yönelik Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Test İstatistiği X^2	P	η^2
Hayat Bilgisi Öğretimi Tutumları	Sevme	1-5 yıl	43	4.41	0.41	4.2	1.412	0.84	0.011
		6-10 yıl	39	4.34	0.45	4.2			
		11-15 yıl	59	4.33	0.44	4.4			
		16-20 yıl	88	4.38	0.47	4.4			
		21 yıl <	38	4.24	0.68	4.2			
	Değer Verme	1-5 yıl	43	3.93	0.64	3.8	1.483	0.83	0.011
		6-10 yıl	39	3.89	0.70	3.8			
		11-15 yıl	59	3.77	0.68	3.7			
		16-20 yıl	88	3.79	0.67	3.8			
		21 yıl <	38	3.81	0.80	3.9			
	Önemseme	1-5 yıl	43	1.65	1.01	1.2	5.517	0.24	0.040
		6-10 yıl	39	2.03	1.36	1.2			
		11-15 yıl	59	1.72	0.96	1.5			
		16-20 yıl	88	1.80	1.05	1.5			
		21 yıl <	38	1.48	0.83	1.1			
Öğretmen Mesleki Motivasyonu	Fiziki İmkânlar	1-5 yıl	43	3.77	0.91	4.0	3.411	0.49	0.025
		6-10 yıl	39	4.05	0.68	4.0			
		11-15 yıl	59	4.11	0.51	4.1			
		16-20 yıl	88	3.99	0.66	4.0			
		21 yıl <	38	4.13	0.59	4.0			
	Okul İçi Faktörler	1-5 yıl	43	4.04	0.83	3.9	5.625	0.23	0.041
		6-10 yıl	39	4.33	0.61	4.5			
		11-15 yıl	59	4.39	0.46	4.5			
		16-20 yıl	88	4.22	0.65	4.3			
		21 yıl <	38	4.36	0.45	4.3			
	Okul Dışı Faktörler	1-5 yıl	43	3.32	0.90	3.3	3.210	0.52	0.024
		6-10 yıl	39	3.58	1.03	3.5			
		11-15 yıl	59	3.46	0.82	3.3			
		16-20 yıl	88	3.43	1.31	3.3			
		21 yıl <	38	3.70	1.27	3.5			
Öğretmen İş Performansı	Saygınlık	1-5 yıl	43	4.21	0.75	4.3	0.54	0.97	0.004
		6-10 yıl	39	4.31	0.56	4.3			
		11-15 yıl	59	4.23	0.64	4.3			
		16-20 yıl	88	4.25	0.57	4.3			
		21 yıl <	38	4.18	0.65	4.3			
	Görev Performans	1-5 yıl	43	4.56	0.37	4.6	3.583	0.47	0.026
		6-10 yıl	39	4.45	0.41	4.3			
		11-15 yıl	59	4.49	0.36	4.4			
		16-20 yıl	88	4.54	0.34	4.5			
		21 yıl	38	4.45	0.40	4.3			
	Bağlamsal Performans	1-5 yıl	43	4.07	0.62	4.0	2.536	0.64	0.019
		6-10 yıl	39	4.05	0.73	4.0			
		11-15 yıl	59	4.02	0.97	4.0			
		16-20 yıl	88	3.99	0.66	4.0			
		21 yıl <	38	4.16	0.48	4.2			
	Uyumsal Performans	1-5 yıl	43	4.21	0.46	4.0	4.682	0.32	0.034
		6-10 yıl	39	4.24	0.48	4.1			
		11-15 yıl	59	4.18	0.44	4.1			
		16-20 yıl	88	4.29	0.49	4.2			
		21 yıl ve <	38	4.31	0.49	4.3			

*p<0.05

Tablo 14'te öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarına göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasındaki farklılıklar Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Buna göre:

Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği'nde mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevme düzeyleri arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=1.412$, $p>0.05$, $\eta^2=0.011$). Diğer yandan mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine değer verme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=1.483$, $p>0.05$, $\eta^2=0.011$). Son olarak mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini önemseme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=5.517$, $p>0.05$, $\eta^2=0.040$).

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği'nde mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin fiziksel imkânlardan memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=3.411$, $p>0.05$, $\eta^2=0.025$). Yine mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin okul içi faktörlerden memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=5.625$, $p>0.05$, $\eta^2=0.041$). Yine mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin okul dışı faktörlerden memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=3.210$, $p>0.05$, $\eta^2=0.024$). Son olarak mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin mesleki gelişim ve saygınlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=0.54$, $p>0.05$, $\eta^2=0.004$).

Öğretmen İş Performansı Ölçeği'nde mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin görev performansı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=3.583$, $p>0.05$, $\eta^2=0.026$). Mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin bağlamsal performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=2.536$, $p>0.05$, $\eta^2=0.019$). Yine mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin uyumsal performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=4.682$, $p>0.05$, $\eta^2=0.034$).

Aşağıda Tablo 15'te, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mevcut okulda çalışma süresi değişkenine göre Hayat Bilgisi öğretime yönelik tutum, mesleki motivasyon ve performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları sunulmuştur. Bu analiz, öğretmenlerin aynı kurumda geçirdikleri sürenin Hayat Bilgisi öğretime yönelik tutum, mesleki motivasyon ve performans bu değişkenlerinin üzerindeki olası etkilerini ortaya koymaktadır.

Tablo 15. Mevcut Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tutum, Motivasyon ve Performans Düzeylerine Yönelik Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Okulda Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Test İstatistiği χ^2	*P	η^2
Hayat Bilgisi Öğretimi Tutumları	Sevme	1 >	21	4.47	0.45	3.6	5.740	0.21	0.017
		1-2 yıl	36	4.39	0.57	4.0			
		3-5 yıl	56	4.27	0.40	3.8			
		6-7 yıl	41	4.36	0.45	3.8			
	Değer Verme	8 yıl <	113	4.35	0.52	1.2	1.146	0.88	0.009
		1 >	21	3.72	0.68	1.5			
		1-2 yıl	36	3.85	0.75	1.2			
		3-5 yıl	56	3.89	0.65	1.0			
	Önemseme	6-7 yıl	41	3.84	0.66	1.5	5.934	0.20	0.043
		8 yıl <	113	3.80	0.70	4.1			
		1 >	21	1.73	0.94	4.1			
		1-2 yıl	36	2.01	1.35	4.1			
Öğretmen Mesleki Motivasyonu	Fiziki İmkânlar	3-5 yıl	56	1.79	1.20	4.1	0.682	0.49	0.005
		6-7 yıl	41	1.42	0.70	4.0			
		8 yıl <	113	1.77	0.98	4.5			
		1 >	21	4.06	0.79	4.1			
	Okul İçi Faktörler	1-2 yıl	36	3.87	0.95	4.3	3.546	0.47	0.026
		3-5 yıl	56	4.06	0.63	4.5			
		6-7 yıl	41	4.05	0.49	4.3			
		8 yıl <	113	4.01	0.63	3.3			
	Okul Dışı Faktörler	1 >	21	4.23	0.88	3.2	1.751	0.78	0.013
		1-2 yıl	36	4.06	0.84	3.5			
		3-5 yıl	56	4.29	0.53	3.5			
		6-7 yıl	41	4.41	0.49	3.3			
Öğretmen İş Performansı	Saygınlık	8 yıl <	113	4.27	0.58	4.3	3.812	0.43	0.028
		1 >	21	3.25	0.87	4.3			
		1-2 yıl	36	3.58	1.67	4.3			
		3-5 yıl	56	3.55	0.93	4.3			
	Görev Performans	6-7 yıl	41	3.45	0.83	4.3	8.237	0.08	0.058
		8 yıl <	113	3.46	1.10	4.7			
		1 >	21	4.33	0.75	4.4			
		1-2 yıl	36	4.09	0.76	4.3			
	Bağlamsal Performans	3-5 yıl	56	4.25	0.53	4.5	2.207	0.69	0.016
		6-7 yıl	41	4.16	0.63	4.5			
		8 yıl <	113	4.29	0.59	4.3			
		1 >	21	4.65	0.39	3.9			
Öğretmen İş Performansı	Uyumsal Performans	1-2 yıl	36	4.49	0.38	4.0	12.392	0.01	0.085
		3-5 yıl	56	4.42	0.36	4.1			
		6-7 yıl	41	4.53	0.28	4.1			
		8 yıl <	113	4.52	0.39	4.0			
		1 >	21	4.21	0.63	4.2	2.207	0.69	0.016
		1-2 yıl	36	4.15	1.08	4.0			
		3-5 yıl	56	3.98	0.66	4.3			
		6-7 yıl	41	4.00	0.71	4.1			
		8 yıl <	113	4.02	0.62	4.1	12.392	0.01	0.085
		1 >	21	4.27	0.48	4.2			
		1-2 yıl	36	4.34	0.49	4.0			
		3-5 yıl	56	4.10	0.40	4.3			
		6-7 yıl	41	4.35	0.35	4.1			
		8 yıl <	113	4.26	0.52	4.1			

*p<0.05

Tablo 15’te öğretmenlerin mevcut okulda çalışma süresi gruplarına göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasındaki farklılıklar Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Buna göre:

Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği’nde mevcut okulda çalışma süresi gruplarının en az birine göre öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=5.740$, $p>0.05$, $\eta^2=0.017$). Diğer yandan mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine değer verme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=1.146$, $p>0.05$, $\eta^2=0.009$). Son olarak mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini önemseme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=5.934$, $p>0.05$, $\eta^2=0.043$).

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği’nde mevcut okulda çalışma süresi gruplarının en az birine göre öğretmenlerin fiziksel imkânlardan memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=0.682$, $p>0.05$, $\eta^2=0.005$). Yine mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin okul içi faktörlerden memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=3.546$, $p>0.05$, $\eta^2=0.026$). Yine mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin okul dışı faktörlerden memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=1.751$, $p>0.05$, $\eta^2=0.013$). Son olarak mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin mesleki gelişim ve saygınlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=3.812$, $p>0.05$, $\eta^2=0.028$).

Öğretmen İş Performansı Ölçeği’nde mevcut okulda çalışma süresi gruplarının en az birine göre öğretmenlerin görev performansı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=8.237$, $p>0.05$, $\eta^2=0.058$). Diğer taraftan mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin bağlamsal performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=2.207$, $p>0.05$, $\eta^2=0.016$). Ancak mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin uyumsal performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($X^2=12.392$, $p<0.05$, $\eta^2=0.085$). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; 1-2 yıl grubu ile 3-5 yıl grubu arasında ve 3-5 yıl grubu ile 6-7 yıl grubu

arasında uyumsal performans düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. 1-2 ve 6-7 yıl grubunun ortalamaları, 3-5 yıl grubundan daha yüksektir.

Aşağıda Tablo 16’da, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyine (1., 2. veya 3. sınıf) göre Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutum, mesleki motivasyon ve performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları sunulmuştur. Bu analiz, öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf seviyesinin bu üç temel değişken üzerindeki olası etkilerini ortaya koymaktadır.

Tablo 16. Okuttuğu Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tutum, Motivasyon ve Performans Düzeylerine Yönelik Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Okuttuğu Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Test İstatistiği X^2	P	η^2
Hayat Bilgisi Öğretimi Tutumları	Sevme	1. Sınıf	73	4.30	0.48	3.8	2.227	0.32	0.008
		2. Sınıf	86	4.32	0.51	3.8			
		3. Sınıf	108	4.40	0.47	3.9			
	Değer Verme	1. Sınıf	73	3.78	0.65	1.2	1.233	0.54	0.005
		2. Sınıf	86	3.77	0.70	1.2			
		3. Sınıf	108	3.89	0.71	1.5			
	Önemseme	1. Sınıf	73	1.71	0.97	4.0	3.187	0.20	0.012
		2. Sınıf	86	1.65	1.01	4.0			
		3. Sınıf	108	1.85	1.14	4.1			
Öğretmen Mesleki Motivasyonu	Fiziki İmkânlar	1. Sınıf	73	4.04	0.67	4.4	0.976	0.61	0.004
		2. Sınıf	86	3.93	0.77	4.3			
		3. Sınıf	108	4.06	0.59	4.4			
	Okul İçi Faktörler	1. Sınıf	73	4.29	0.61	3.6	0.928	0.62	0.003
		2. Sınıf	86	4.19	0.72	3.3			
		3. Sınıf	108	4.31	0.55	3.2			
	Okul Dışı Faktörler	1. Sınıf	73	3.55	0.84	4.3	2.044	0.36	0.008
		2. Sınıf	86	3.36	0.95	4.3			
		3. Sınıf	108	3.52	1.36	4.3			
	Saygınlık	1. Sınıf	73	4.30	0.62	4.5	1.522	0.46	0.006
		2. Sınıf	86	4.16	0.71	4.4			
		3. Sınıf	108	4.26	0.54	4.5			
Öğretmen İş Performansı	Görev Performans	1. Sınıf	73	4.49	0.40	4.0	1.796	0.40	0.007
		2. Sınıf	86	4.48	0.38	4.0			
		3. Sınıf	108	4.54	0.34	4.1			
	Bağlamsal Performans	1. Sınıf	73	4.00	0.69	4.1	4.224	0.12	0.016
		2. Sınıf	86	3.97	0.88	4.1			
		3. Sınıf	108	4.13	0.59	4.2			
	Uyumsal Performans	1. Sınıf	73	4.18	0.46	4.1	2.385	0.30	0.009
		2. Sınıf	86	4.27	0.46	4.1			
		3. Sınıf	108	4.27	0.49	4.2			

*p<0.05

Tablo 16’da öğretmenlerin mevcut okuttuğu sınıf düzeyi gruplarına göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasındaki farklılıklar Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Buna göre:

Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği’nde okuttuğu sınıf düzeyi gruplarının en az birine göre öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=2.227$, $p>0.05$, $\eta^2=0.008$). Yine mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine değer verme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=1.233$, $p>0.05$, $\eta^2=0.005$). Son olarak mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini önemseme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=3.187$, $p>0.05$, $\eta^2=0.012$).

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği’nde okuttuğu sınıf düzeyi gruplarının en az birine göre öğretmenlerin fiziksel imkânlardan memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=0.976$, $p>0.05$, $\eta^2=0.004$). Yine mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin okul içi faktörlerden memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=0.928$, $p>0.05$, $\eta^2=0.003$). Yine mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin okul dışı faktörlerden memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=2.044$, $p>0.05$, $\eta^2=0.008$). Son olarak mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin mesleki gelişim ve saygınlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=1.522$, $p>0.05$, $\eta^2=0.006$).

Öğretmen İş Performansı Ölçeği’nde okuttuğu sınıf düzeyi gruplarının en az birine göre öğretmenlerin görev performansı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=1.796$, $p>0.05$, $\eta^2=0.007$). Yine mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin bağlamsal performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=4.224$, $p>0.05$, $\eta^2=0.016$). Son olarak mesleki kıdem gruplarının en az birine göre öğretmenlerin uyumsal performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=2.385$, $p>0.05$, $\eta^2=0.009$).

3.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Beşinci alt problem olan “Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları ve performansları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla öğretmenlerin tutum ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları aşağıdaki Tablo 17’de sunulmuştur. İki değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü ortaya koymaktadır.

Tablo 17. Öğretmenlerin tutum ve motivasyon düzeyleri arasındaki korelasyonlar

	Sevme	Değer verme	Önemseme	Fiziki imkânlar	Okul içi Faktörler	Okul dışı Faktörler
Sevme	1					
Değer verme	0,630**	1				
Önemseme	-0,226**	-0,226**	1			
Fiziki imkânlar	0,291**	0,264**	0	1		
Okul içi Faktörler	0,206**	0,168**	0	0,639**	1	
Okul dışı Faktörler	0,236**	0,371**	0	0,481**	0,461**	1

*p<0.05; **p<0.01.

Tablo 17’de öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevme, değer verme, önemseme ve mesleki motivasyonlarının (fiziki imkanlar, okul içi faktörler, okul dışı faktörler) birbirleriyle olan ilişkileri korelasyon analizi ile incelenmiştir. Buna göre:

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevme düzeyleri ile derse değer verme düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.630$, $p<0.01$). Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevme düzeyleri ile derse önemseme düzeyleri arasında negatif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.226$, $p<0.01$). Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevme düzeyleri ile fiziksel imkânlardan memnuniyet düzeyleri arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.291$, $p<0.01$). Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevme düzeyleri ile okul içi faktörlerden memnuniyet düzeyleri arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.206$, $p<0.01$). Öğretmenlerin

Hayat Bilgisi dersini sevme düzeyleri ile okul dışı faktörlerden memnuniyet düzeyleri arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.236$, $p<0.01$).

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine değer verme düzeyleri ile dersi önemseme düzeyleri arasında negatif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.226$, $p<0.01$). Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine değer verme düzeyleri ile fiziksel imkânlardan memnuniyet düzeyleri arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.264$, $p<0.01$). Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine değer verme düzeyleri ile okul içi faktörlerden memnuniyet düzeyleri arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.168$, $p<0.01$). Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine değer verme düzeyleri ile okul dışı faktörlerden memnuniyet düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.371$, $p<0.01$).

Önemseme-Fiziki İmkanlar, Okul İçi Faktörler, Okul Dışı Faktörler: Önemseme ile mesleki motivasyon boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Öğretmenlerin fiziksel imkânlardan memnuniyet düzeyleri ile okul içi faktörlerden memnuniyet düzeyleri arasında pozitif yönde, güçlü düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.639$, $p<0.01$). Öğretmenlerin fiziksel imkânlardan memnuniyet düzeyleri ile okul dışı faktörlerden memnuniyet düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.481$, $p<0.01$). Öğretmenlerin okul içi faktörlerden memnuniyet düzeyleri ile okul dışı faktörlerden memnuniyet düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.461$, $p<0.01$).

Aşağıda Tablo 18’de, araştırma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ile iş performansları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan korelasyon analizi sonuçları ayrıntılı bir biçimde sunulmaktadır. Bu tablo, öğretmenlerin mesleki motivasyon algılarının kendi iş performanslarına yönelik algıları ile hangi yönde ve hangi düzeyde bir ilişki gösterdiğine dair istatistiksel bulgular hakkında bilgi vermektedir. araştırmanın temel değişkenleri arasında anlamlı bir bağlantının olup olmadığını, ilişkinin yönünü ve gücünü ortaya koyarak araştırmanın bulgular bölümüne önemli bir katkı sağlamaktadır.

Tablo 18. Öğretmenlerin mesleki motivasyon ve iş performansı arasındaki korelasyonlar

	Fiziki imkânlar	Okul içi Faktörler	Okul dışı Faktörler	Saygınlık	Görev P	Bağlamsal P	Uyumsal P
Fiziki imkânlar	1						
Okul içi Faktörler	0,639**	1					
Okul dışı Faktörler	0,481**	0,461**	1				
Saygınlık	0,505**	0,522**	0,486**	1			
Görev P	0,251**	0,207**	0,214**	0,375**	1		
Bağlamsal P	0,241**	0,207**	0,312**	0,303**	0,534**	1	
Uyumsal P	0,299**	0,223**	0,294**	0,371**	0,596**	0,545**	1

*p<0.05; **p<0.01.

Tablo 18’de öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersindeki mesleki motivasyonları (fiziki imkanlar, okul içi faktörler, okul dışı faktörler, saygınlık) ile iş performansları (görev performansı, bağlamsal performans, uyumsal performans) arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Buna göre; fiziki imkânlar ile görev performansı arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.251$, $p<0.01$). Fiziki imkânlar ile bağlamsal performans arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.241$, $p<0.01$). Fiziki imkânlar ile uyumsal performans arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.299$, $p<0.01$).

Okul içi faktörler ile görev performansı arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.207$, $p<0.01$). Okul içi faktörler ile bağlamsal performans arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.207$, $p<0.01$). Okul içi faktörler ile uyumsal performans arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.223$, $p<0.01$).

Okul dışı faktörler ile görev performansı arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.214$, $p<0.01$). Okul dışı faktörler ile bağlamsal performans arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.312$, $p<0.01$). Okul dışı faktörler ile uyumsal performans arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.294$, $p<0.01$).

Saygınlık ile görev performansı arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.375$, $p<0.01$). Saygınlık ile bağlamsal performans arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.303$, $p<0.01$). Saygınlık ile uyumsal performans arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.371$, $p<0.01$).

Görev performansı ile bağlamsal performans arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.534$, $p<0.01$). Görev performansı ile uyumsal performans arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.596$, $p<0.01$). Bağlamsal performans ile uyumsal performans arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.545$, $p<0.01$).

Aşağıda Tablo 19’da, sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynaklarının, Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumlarını ve performanslarını ne derecede yordadığını gösteren regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Bu tablo, öğretmen motivasyonunun hangi boyutlarının tutum ve performans üzerinde anlamlı bir açıklayıcı güce sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 19. Öğretmenlerin motivasyon kaynaklarının performans ve tutum yordayıcıları

Bağımlı Değişken	Sabit Katsayı	Bağımsız Değişken 1 (X ₁)	Bağımsız Değişken 2 (X ₂)	Bağımsız Değişken 3 (X ₃)	R ² (Belirleme Katsayısı)	X ₁ Etkisi	X ₂ Etkisi	X ₃ Etkisi	β_1	β_2	β_3
Görev Performansı	3.912	0.095 (Fiziksel İmkânlar)	0.062 (Okul Dışı Faktörler)	-	%7	%52	%48	-	0.095	0.062	-
Bağlamsal Performans	3.022	0.157 (Okul Dışı Faktörler)	0.019 (Fiziksel İmkânlar)	-	%6.7	%79	%21	-	0.157	0.119	-
Uyumsal Performans	3.25	0.120 (Okul Dışı Faktörler)	0.149 (Fiziksel İmkânlar)	-	%13.7	%58	%42	-	0.120	0.149	-
Sevme	3.493	0.1 (Okul Dışı Faktörler)	0.127 (Fiziksel İmkânlar)	-	%8.9	%57	%43	-	0.100	0.127	-
Değer Verme	2.787	0.265 (Okul Dışı Faktörler)	0.195 (Fiziksel İmkânlar)	-0.154 (Okul İçi Faktörler)	%34	%79	%14	%7	0.265	0.195	0.154

Tablo 19'daki özet olarak verilen bulgulara göre oluşturulan regresyon denklemleri, elde edilen bulgu ve yorumlar aşağıdadır:

Görev performans sabit değişkeni üzerine oluşturulan denklem:

$$Y = 3.912 + 0.095 X_1 + 0.062 X_2$$

Y = Görev performans

X₁ = Fiziksel imkânlar

X₂ = Okul dışı faktörler

R² = Belirleme katsayısı = %7

β₁ = 0.095 (Fiziksel imkânların görev performansını yordama etkisi)

β₂ = 0.062 (Okul dışı faktörlerin görev performansını yordama etkisi)

Görev performans ölçeği üzerine fiziksel imkânlar ve okul dışı faktörler, görev performansını pozitif yönde yordamaktadır. Fiziksel imkânların etkisi %52 (β=0.095), okul dışı faktörlerin etkisi %48 (β=0.062)'dir. Modelin belirleme katsayısı %7'dir. Fiziksel imkânların görev performansı üzerinde etkisi vardır; okul içi faktörlerin ise görev performansı üzerine etkisi yoktur.

Bağlamsal performans sabit değişkeni üzerine oluşturulan denklem:

$$Y = 3.022 + 0.157 X_1 + 0.019 X_2$$

Y = Bağlamsal Performans

X₁ = Okul dışı faktörler

X₂ = Fiziksel imkânlar

R² = Belirleme katsayısı = %6.7

β₁ = 0.157 (Okul dışı faktörlerin bağlamsal performansını yordama etkisi)

β₂ = 0.019 (Fiziksel imkânların bağlamsal performansını yordama etkisi)

Bağlamsal performans ölçeği üzerine okul dışı faktörler ve fiziksel imkânlar, bağlamsal performansını pozitif yönde yordamaktadır. Okul dışı faktörlerin etkisi %79 (β=0.157), fiziksel imkânların etkisi %21 (β=0.019)'dir. Modelin belirleme katsayısı %6.7'dir. Okul içi faktörlerin bağlamsal performans ölçeği üzerine etkisi yoktur.

Uyumsal performans sabit değişkeni üzerine oluşturulan denklem:

$$Y = 3.25 + 0.120 X_1 + 0.149 X_2$$

Y = Uyumsal Performans

X₁ = Okul dışı faktörler

X₂ = Fiziksel imkânlar

R^2 = Belirleme katsayısı = %13.7

$\beta_1 = 0.120$ (Okul dışı faktörlerin uyumsal performansı yordama etkisi)

$\beta_2 = 0.149$ (Fiziksel imkânların uyumsal performansı yordama etkisi)

Uyumsal performans ölçeği üzerine okul dışı faktörler ve fiziksel imkânlar, uyumsal performansı pozitif yönde yordamaktadır. Okul dışı faktörlerin etkisi %58 ($\beta=0.120$), fiziksel imkânların etkisi %42 ($\beta=0.149$)’dir. Modelin belirleme katsayısı %13.7’dir. Okul içi faktörlerin uyumsal performans ölçeği üzerine etkisi yoktur.

Sevme sabit değişkeni üzerine oluşturulan denklem:

$$Y = 3.493 + 0.100 X_1 + 0.127 X_2$$

Y = Sevme

X_1 = Okul dışı faktörler

X_2 = Fiziksel imkânlar

R^2 = Belirleme katsayısı = %8.9

$\beta_1 = 0.100$ (Okul dışı faktörlerin sevme düzeyini yordama etkisi)

$\beta_2 = 0.127$ (Fiziksel imkânların sevme düzeyini yordama etkisi)

Sevme ölçeği üzerine okul dışı faktörler ve fiziksel imkânlar, sevme düzeyini pozitif yönde yordamaktadır. Okul dışı faktörlerin etkisi %57 ($\beta=0.100$), fiziksel imkânların etkisi %43 ($\beta=0.127$)’dir. Modelin belirleme katsayısı %8.9’dur. Okul içi faktörlerin sevme ölçeği üzerine etkisi yoktur.

Değer verme sabit değişkeni üzerine oluşturulan denklem:

$$Y = 2.787 + 0.265 X_1 + 0.195 X_2 - 0.154 X_3$$

Y = Değer verme

X_1 = Okul dışı faktörler

X_2 = Fiziksel imkânlar

X_3 = Okul içi faktörler

R^2 = Belirleme katsayısı = %34

$\beta_1 = 0.265$ (Okul dışı faktörlerin değer verme düzeyini yordama etkisi)

$\beta_2 = 0.195$ (Fiziksel imkânların değer verme düzeyini yordama etkisi)

$\beta_3 = -0.154$ (Okul içi faktörlerin değer verme düzeyini yordama etkisi)

Değer verme ölçeği üzerine okul dışı faktörler, fiziksel imkânlar ve okul içi faktörler etkide bulunmaktadır. Okul dışı faktörlerin etkisi %79 ($\beta=0.265$), fiziksel imkânların etkisi %14 ($\beta=0.195$), okul içi faktörlerin etkisi ise %7 ($\beta= -0.154$)

düzeyindedir. Modelin belirleme katsayısı %34'tür. Burada okul dışı faktörler ve fiziksel imkânlar değer verme ölçeğini pozitif yönde yordarken, okul içi faktörler değer verme düzeyini negatif yönde yordamaktadır.

Saygınlık ölçeği ile isteklendirme kaynakları arasında anlamlı bir regresyon denklemi kurulamamıştır.



4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma öğretmenlerin motivasyon, tutum ve performanslarını belirleyen değişkenleri analiz ederek eğitimde verimliliği artırmaya yönelik politika ve uygulamalara katkı sunmak amacıyla yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinden çıkan bulgulara göre ulaşılan sonuçlar ve ilgili literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları karşılaştırılıp tartışılmıştır. Bu noktada araştırmada kapsamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerine yönelik sonuç ve tartışma:

Sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve görev yeri) göre mesleki motivasyon düzeylerinin karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin medeni durumları mesleki motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmaktadır. Evli öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri, bekâr öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgu, evli öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının, bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Evli öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının daha yüksek olması, onların daha stabil bir yaşam sürdürmeleri, aile sorumluluklarının getirdiği düzen ve disiplinin iş hayatlarına olumlu yansımaları, okulun sağladığı imkanları daha fazla takdir etmeleri ve mesleklerine daha fazla değer vermeleriyle ilişkilendirilebilir. Evli öğretmenler, işlerini sadece maddi bir kazanç kaynağı olarak değil, aynı zamanda ailelerinin geçimini sağlayan önemli bir unsur olarak görebilirler. Bu sonuç, Judge ve arkadaşları (2001)'nin evli bireylerin iş hayatlarında daha stabil ve düzenli olduklarını, aile sorumluluklarının getirdiği disiplinin işlerine olumlu yansıdığını ve bu durumun mesleki motivasyonlarını artırdığını belirten araştırmalarıyla paralellik arz etmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim düzeyleri ve görev yaptıkları yerler mesleki motivasyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Bu durum, bu değişkenlerin öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ancak erkek öğretmenlerin ortalama motivasyon

düzeylerinin kadın öğretmenlere göre biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, erkek öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının kadın öğretmenlere göre biraz daha yüksek olabileceğine işaret etmektedir. Literatüre bakıldığında, cinsiyetin mesleki motivasyon üzerindeki etkisi konusunda farklı sonuçlar bulunmaktadır. Bazı araştırmalar, erkeklerin mesleki motivasyonlarının kadınlara göre daha yüksek olduğunu belirtirken (Deci ve Ryan, 2000; Klassen ve Tze, 2014); bazı araştırmalar ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığını veya kadınların daha yüksek motivasyona sahip olduğunu (Eagly ve Johnson, 1990) ortaya koymaktadır. Bu nedenle, cinsiyetin mesleki motivasyon üzerindeki etkisi karmaşık bir konu olup, farklı faktörlerin (kültürel, sosyal, bireysel vb.) etkisiyle değişebileceği düşünülmektedir.

Yine öğretmenlerin eğitim düzeyleri ve görev yaptıkları yerlerin mesleki motivasyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir. Literatür araştırmalarında eğitim düzeyinin mesleki motivasyon üzerindeki etkisi konusunda farklı görüşler ortaya konmaktadır. Bazı araştırmalar, yüksek eğitim düzeyine sahip bireylerin daha yüksek motivasyona sahip olduğunu belirtirken (Vroom, 1964; Saygın ve Yüksel, 2019); bazı araştırmalar ise eğitim düzeyinin motivasyon üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını (Ingersoll, 2001) göstermektedir. Görev yerinin mesleki motivasyon üzerindeki etkisi ise daha az araştırılmış bir konudur. Ancak bazı araştırmalar, kırsal veya dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının daha düşük olabileceğini ortaya koymaktadır (Ingersoll, 2001; Demirtaş ve Özer, 2007). Özellikle Okul İçi Faktörler ve Okul Dışı Faktörler gibi motivasyon boyutlarının, görev yerine bağlı olarak farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

Diğer taraftan, elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin; yaş, okutulan sınıf düzeyi, mevcut okulda çalışma süresi ve mesleki kıdem gibi demografik değişkenlerden önemli ölçüde etkilenmediğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerinde, bu demografik değişkenlerden ziyade, diğer faktörlerin (iş tatmini, okul yönetimi, mesleki gelişim fırsatları vb.) daha etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgular, literatürdeki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin Ingersoll (2001)'un araştırmasında öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının, kişisel ve mesleki

faktörlerden ziyade, okulun organizasyonel yapısı ve çalışma koşulları gibi dışsal faktörlerden daha fazla etkilendiğini belirtmektedir. Bu, aynı zamanda Chen ve Lu (2019) ile Day ve arkadaşları (2016)'nın bulgularıyla da örtüşmektedir; zira bu çalışmalar da mesleki ortam, özerklik ve destekleyici okul ikliminin motivasyondaki rolünü vurgulamıştır.

Yine Deci ve Ryan'ın (2000) öz belirleme kuramı, içsel motivasyonun dışsal faktörlerden daha güçlü olduğunu ve bireylerin kendi yetkinliklerini ve özerkliklerini hissettikleri durumlarda daha yüksek motivasyona sahip olduklarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Caprara ve arkadaşları (2006)'nın öz-yeterlik inançlarının motivasyon üzerindeki etkisine dair bulguları da bu perspektifi desteklemektedir. Burada, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırmak için, okul yönetimlerinin ve eğitim politikalarının, öğretmenlerin iş tatminini, mesleki gelişim fırsatlarını (Yıldız ve Can, 2017) ve özerkliklerini destekleyen faktörlere odaklanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu stratejiler, öğretmenlerin içsel olarak motive olmalarını sağlayarak, sürdürülebilir bir mesleki doyum ve yüksek performans sergilemelerine katkıda bulunacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutum düzeylerine ait sonuç ve tartışma:

Sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve görev yeri) göre Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutum düzeylerinin karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin eğitim düzeyleri Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmaktadır. Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin tutum düzeyleri, lisans düzeyine sahip öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgu, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine daha olumlu bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine daha olumlu bir tutum sergilemeleri, onların daha derinlemesine bir akademik bakış açısına sahip olmaları, dersin içeriğine ve öğretim yöntemlerine daha fazla hâkim olmaları ve mesleki gelişimlerine daha fazla önem vermeleriyle ilişkilendirilebilir. Lisansüstü eğitim, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini artırarak, derslere karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olabilir. Diğer taraftan öğretmenlerin cinsiyetleri, medeni durumları ve görev

yaptıkları yerler Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu durum, bu değişkenlerin öğretmenlerin Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ancak lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin ortalama tutum düzeylerinin lisans düzeyine sahip öğretmenlere göre biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının, lisans düzeyine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin derslere karşı tutumlarını etkileyebileceğini göstermektedir. Lisansüstü eğitim, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini artırarak, derslerin içeriğine ve öğretim yöntemlerine daha fazla hâkim olmalarını sağlayabilir. Bu durum, öğretmenlerin derslere karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olabilir. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri, medeni durumları ve görev yaptıkları yerlerin, Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, bu değişkenlerin, öğretmenlerin derslere karşı tutumları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ancak lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin ortalama tutum düzeylerinin, lisans düzeyine sahip öğretmenlere göre biraz daha yüksek olması, eğitim düzeyinin tutum üzerindeki etkisinin tamamen ortadan kalkmadığını göstermektedir. Johnson (2018) ve Yılmaz (2021) araştırmalarında, mesleki gelişim olanaklarının öğretmen motivasyonunu ve dolayısıyla derslere karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Bu bulgu, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin derslere karşı daha olumlu bir tutum sergilemeleri ile paralellik göstermektedir. Kılıç (2020) ise öğretmenlerin iş ortamlarının iyileştirilmesinin ve destekleyici bir okul ikliminin oluşturulmasının, öğretmenlerin motivasyonlarını ve dolayısıyla derslere karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini bulgulanmıştır. Bu durum öğretmenlerin derslere karşı tutumlarının, okul ortamından etkilenebileceğini göstermektedir. Sancar (2022) ve Yılmaz (2024) araştırmaları sonucunda yönetici desteğinin öğretmenlerin motivasyonlarını ve dolayısıyla derslere karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin derslere karşı tutumlarının, okul yönetiminden etkilenebileceğini gösterdiğini söylenebilir.

Diğer taraftan öğretmenlerin Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutum düzeylerinin, yaş, sınıf düzeyi, okulda çalışma süresi ve kıdem gibi demografik değişkenlerden önemli ölçüde etkilenmediğini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin derslere karşı tutumları üzerinde, bu demografik değişkenlerden ziyade, diğer faktörlerin (dersin içeriği, öğretim yöntemleri, kişisel ilgi vb.) daha etkili olabileceğini düşündürmektedir. Çalışmanın bu bulgusu, öğretmenlerin Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının, yaş, sınıf düzeyi, okulda çalışma süresi ve kıdem gibi demografik değişkenlerden ziyade, dersin içeriği, öğretim yöntemleri ve kişisel ilgi gibi daha öznel ve mesleki faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Bu durum, literatürdeki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Kaya ve Müller (2022) araştırmasında, Türkiye'deki öğretmenlerin motivasyonunun daha çok dışsal faktörlerden etkilendiği, ancak içsel motivasyonun da önemli olduğu belirtilmiştir. Yılmaz (2021) ise öğretmenlerin içsel motivasyonunun yüksek olduğu durumlarda, ders işleme süreçlerinin daha verimli geçtiğini ve öğrencilerin akademik başarılarının arttığını ortaya koymuştur. Bu bulgular araştırma bulguları ile örtüşmekte ve öğretmenlerin derslere karşı kişisel ilgilerinin ve motivasyonlarının, tutumlarını ve dolayısıyla performanslarını etkileyebileceğini desteklemektedir. Bunun yanında Lahti (2017) araştırmasında, Finlandiya'da öğretmenlerin yüksek özerklik düzeyine sahip olmasının ve mesleki gelişim fırsatlarının fazla olmasının motivasyonu artıran en önemli etkenler olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, öğretmenlere daha fazla karar alma yetkisi verilmesinin ve dersin içeriği ve öğretim yöntemleri konusunda özerklik sağlanmasının, derslere karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Diğer taraftan Johnson (2018) araştırmasında, mesleki gelişim olanaklarının artırılmasının öğretmen motivasyonunu yükselttiği ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Bu durumu öğretmenlerin derslere karşı tutumlarının, mesleki gelişim fırsatlarıyla geliştirilebileceği ile açıklanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin performans düzeylerine yönelik sonuç ve tartışma:

Sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve görev yeri) göre öğretmenlerin iş performans düzeylerinin karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin demografik değişkenleri ile performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin performans

düzeylerinin demografik değişkenlerden önemli ölçüde etkilenmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin iş performansları üzerinde, demografik değişkenlerden ziyade, diğer faktörlerin (mesleki deneyim, motivasyon, iş tatmini vb.) daha etkili olabileceği söylenebilir. Çalışmada öğretmenlerin performans düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve görev yeri gibi demografik değişkenlerden önemli ölçüde etkilenmediği tespit edilmiştir. Bu durum, literatürdeki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Yılmaz (2021), öğretmenlerin içsel motivasyonunun yüksek olduğu durumlarda, ders işleme süreçlerinin daha verimli geçtiği ve öğrencilerin akademik başarılarının arttığını bulgulamıştır. Kaya ve Müller (2022) ise Türkiye'deki öğretmenlerin motivasyonunun daha çok dışsal faktörlerden etkilendiği, ancak içsel motivasyonun da önemli olduğunu belirtmiştir. Bunun öğretmenlerin iş performanslarının içsel motivasyonlarından ve kişisel yetkinliklerinden etkilendiğini göstermektedir. Bu bulguların yapılan araştırma ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Okul yönetimi ve liderlik tarzının önemine dikkat çeken Yılmaz (2024) ve Sancar (2022) araştırmaları, okul müdürlerinin etkili motivasyon becerilerinin ve yönetici desteğinin, öğretmenlerin iş doyumunu ve dolayısıyla performanslarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca Smith (2020) araştırmasında, objektif performans değerlendirme sistemlerinin öğretmenlerin meslek gelişimine katkı sağladığını ancak aşırı bürokratik sistemlerin stres yarattığını belirterek, performans değerlendirme süreçlerinin de öğretmenlerin iş performanslarını etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin iş performanslarını artırmak için, demografik değişkenlere odaklanmak yerine, iş tatmini, okul yönetimi, mesleki gelişim fırsatları ve performans değerlendirme süreçleri gibi daha karmaşık ve çok boyutlu faktörleri dikkate alan kapsamlı ve bütüncül yaklaşımlar geliştirilmesi gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları ve performansları arasında ilişki düzeylerine yönelik sonuç ve tartışma:

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasındaki farklılıklar Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Bulgular öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları, mesleki motivasyonları

ve iş performansları arasında bazı anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Özellikle, kadın öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevme ve görev performansı düzeyleri, erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durum, kadın öğretmenlerin bu derslere ve görevlerine daha fazla ilgi ve özen gösterdiklerini düşündürmektedir. Diğer taraftan erkek öğretmenlerin fiziksel imkânlardan ve okul içi faktörlerden memnuniyet düzeyleri, kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durum erkek öğretmenlerin okulun fiziksel şartlarından ve okul içi yönetimden daha memnun olduklarını göstermektedir. Ancak cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine değer verme ve önemseme düzeyleri, okul dışı faktörlerden memnuniyet düzeyleri, mesleki gelişim ve saygınlık düzeyleri, bağlamsal ve uyumsal performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasındaki farklılıklar Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasında bazı anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Özellikle, evli öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevme düzeyleri ve fiziksel imkânlardan, okul içi ve okul dışı faktörlerden memnuniyet düzeyleri, bekâr öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durum, evli öğretmenlerin hem derslere hem de okulun genel şartlarına daha olumlu baktıklarını düşündürmektedir. Diğer taraftan, bekâr ve evli öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine değer verme ve önemseme düzeyleri, mesleki gelişim ve saygınlık düzeyleri, görev, bağlamsal ve uyumsal performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, medeni durumun, öğretmenlerin bu konulardaki tutumlarını ve performanslarını önemli ölçüde etkilemediğini göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasındaki farklılıklar Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Bulgular öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasında bazı anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Özellikle, lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine değer verme düzeyleri, lisans düzeyine sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durum, lisansüstü eğitim

alan öğretmenlerin bu derse daha fazla akademik değer atfettiklerini düşündürmektedir. Diğer taraftan, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevme ve önemseme düzeyleri, fiziksel imkânlardan, okul içi ve okul dışı faktörlerden memnuniyet düzeyleri, mesleki gelişim ve saygınlık düzeyleri, görev, bağlamsal ve uyumsal performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, eğitim düzeyinin, öğretmenlerin bu konulardaki tutumlarını ve performanslarını önemli ölçüde etkilemediğini göstermektedir. Öğretmenlerin görev yerlerine göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasındaki farklılıklar Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin görev yerlerine (il merkezi ve ilçe) göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasında bazı anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Özellikle ilçede görev yapan öğretmenlerin görev ve uyumsal performans düzeyleri, il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durum, ilçede görev yapan öğretmenlerin görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirdiklerini ve değişen koşullara daha iyi uyum sağladıklarını düşündürmektedir. Diğer taraftan il merkezi ve ilçede görev yapan öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevme, değer verme ve önemseme düzeyleri, fiziksel imkânlardan, okul içi ve okul dışı faktörlerden memnuniyet düzeyleri, mesleki gelişim ve saygınlık düzeyleri, bağlamsal performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum görev yerinin, öğretmenlerin bu konulardaki tutumlarını ve performanslarını önemli ölçüde etkilemediğini göstermektedir. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasındaki farklılıklar Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Bulgular öğretmenlerin yaş gruplarına göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasında bazı anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Özellikle, uyumsal performans düzeyinde yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 41-50 ve 51 yaş ve üstü öğretmenlerin uyumsal performansları, 20-30 yaş grubuna göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durum, daha deneyimli öğretmenlerin değişen koşullara daha iyi uyum sağladıklarını ve mesleki deneyimlerinin bu uyumda önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Diğer taraftan, yaş grupları arasında Hayat Bilgisi dersini sevme, değer verme ve önemseme düzeyleri, fiziksel imkânlardan, okul içi ve okul dışı

faktörlerden memnuniyet düzeyleri, mesleki gelişim ve saygınlık düzeyleri, görev ve bağlamsal performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, yaşın, öğretmenlerin bu konulardaki tutumlarını ve performanslarını önemli ölçüde etkilemediğini göstermektedir. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasındaki farklılıklar Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; 20-30 yaş grubu ile 41- 50 yaş grubu arasında ve 20-30 yaş grubu ile 51 yaş ve üstü yaş grubu arasında uyumsal performans düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. 41-50 ve 51 yaş ve üstü grubun ortalamaları, 20-30 yaş grubundan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarına göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasındaki farklılıklar Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarına göre Hayat Bilgisi öğretiminin yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasında bazı anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Özellikle uyumsal performans düzeyinde mesleki kıdem grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak diğer değişkenlerde (Hayat Bilgisi dersini sevmek, değer verme, önemseme, fiziksel imkânlardan, okul içi ve dışı faktörlerden memnuniyet, mesleki gelişim ve saygınlık, görev ve bağlamsal performans) anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, 0. Öğretmenlerin mevcut okulda çalışma süresi gruplarına göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasındaki farklılıklar Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin mevcut okulda çalışma süresi gruplarına göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasında bazı anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Özellikle, uyumsal performans düzeyinde çalışma süresi grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 1-2 ve 6-7 yıl grubunun ortalamaları, 3-5 yıl grubundan daha yüksektir. Bu durum, okulda daha kısa veya daha uzun süre çalışan öğretmenlerin, orta süre çalışanlara göre değişen koşullara daha iyi uyum sağladıklarını göstermektedir. Diğer taraftan, çalışma süresi grupları arasında Hayat Bilgisi dersini sevmek, değer verme ve önemseme düzeyleri, fiziksel imkânlardan, okul içi ve okul dışı faktörlerden memnuniyet düzeyleri, mesleki gelişim ve saygınlık düzeyleri, görev ve bağlamsal performans düzeyleri arasında anlamlı bir

fark bulunmamaktadır. Bu durum, okulda çalışma süresinin, öğretmenlerin bu konulardaki tutumlarını ve performanslarını önemli ölçüde etkilemediğini göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin mevcut okulda çalışma sürelerinin, uyumsal performanslarını etkileyebileceğini göstermektedir. Özellikle, okulda daha kısa süre çalışan öğretmenlerin, yeni ortama uyum sağlama konusunda daha esnek oldukları, daha uzun süre çalışan öğretmenlerin ise okulun dinamiklerini daha iyi bildikleri ve bu nedenle uyum konusunda daha başarılı oldukları söylenebilir. 3-5 yıl grubundaki öğretmenlerin uyumsal performanslarının daha düşük olması ise, bu grubun okulun dinamiklerine tam olarak adapte olamadıkları veya mesleki rutinlerin getirdiği bir tür "tükenmişlik" yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin mevcut okuttuğu sınıf düzeyi gruplarına göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasındaki farklılıklar Kruskal- Wallis testi ile incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin mevcut okuttuğu sınıf düzeyi gruplarına göre Hayat Bilgisi öğretimi tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Yani öğretmenlerin hangi sınıf düzeyinde (1, 2, 3. sınıf) ders verdiği, Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumlarını, mesleki motivasyonlarını ve iş performanslarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilememektedir. Öğretmenlerin okuttuğu sınıf düzeyi gruplarına göre; Hayat Bilgisi dersini sevmeye, değer verme ve önemseme düzeyleri, fiziksel imkânlardan, okul içi ve okul dışı faktörlerden memnuniyet düzeyleri, Mesleki gelişim ve saygınlık düzeyleri, Görev, bağlamsal ve uyumsal performans düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin farklı sınıf düzeylerinde ders verirken benzer tutumlar sergilediklerini, benzer motivasyon kaynaklarına sahip olduklarını ve benzer iş performansları gösterdiklerini düşündürmektedir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve iş performansları üzerinde, okuttukları sınıf düzeyinden ziyade, diğer faktörlerin (yaş, cinsiyet, mesleki kıdem vb.) daha etkili olabileceği söylenebilir.

Dördüncü alt probleme ait bulgular genel olarak literatür ile karşılaştırıldığında öğretmenlerin demografik değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, görev yeri, yaş, kıdem, okulda çalışma süresi ve sınıf düzeyi) göre Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasında çeşitli anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu farklılıklar, öğretmenlerin demografik

özelliklerinin, mesleki yaşamlarını ve iş performanslarını çeşitli şekillerde etkileyebileceğini düşündürmektedir. Özellikle, kadın öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevmeye ve görev performansı düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olması, kadın öğretmenlerin bu derslere ve görevlerine daha fazla ilgi ve özen gösterdiklerini düşündürmektedir. Bu bulgu, literatürdeki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Eagly ve Johnson (1990) kadınların iş hayatında daha özverili ve dikkatli olduklarını, detaylara daha fazla önem verdiklerini ve bu durumun iş performanslarına olumlu yansıdığını belirtmektedir. Yine evli öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevmeye ve okulun genel şartlarından memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olması, evli öğretmenlerin işlerine ve çalışma ortamlarına daha olumlu baktıklarını göstermektedir. Bu durum, evli öğretmenlerin işlerini sadece maddi bir kazanç kaynağı olarak değil, aynı zamanda ailelerinin geçimini sağlayan önemli bir unsur olarak görmeleriyle ilişkilendirilebilir. Judge ve arkadaşları (2001), evli bireylerin iş hayatlarında daha stabil ve düzenli olduklarını ve bu durumun mesleki motivasyonlarını artırdığını belirtmektedir. Diğer taraftan lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine daha fazla akademik değer atfetmeleri, bu öğretmenlerin dersin içeriğine ve öğretim yöntemlerine daha fazla hakim olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Yüksek eğitim düzeyi, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini artırarak, derslere karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Ayrıca ilçede görev yapan öğretmenlerin görev ve uyumsal performanslarının daha yüksek olması, bu öğretmenlerin daha zorlu koşullarda çalıştıkları ve bu nedenle daha fazla çaba sarf ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ilçede görev yapan öğretmenlerin daha az kaynak ve imkânâna sahip olmaları, onları daha yaratıcı ve çözüm odaklı olmaya teşvik edebilir. Daha deneyimli öğretmenlerin (41-50 ve 51 yaş ve üstü, daha yüksek kıdemli) uyumsal performanslarının daha yüksek olması, bu öğretmenlerin değişen koşullara daha iyi uyum sağladıklarını ve mesleki deneyimlerinin bu uyumda önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin, özellikle uyumsal performans gibi belirli performans alanlarında önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte okulda daha kısa veya daha uzun süre çalışan öğretmenlerin uyumsal performanslarının daha yüksek olması, bu öğretmenlerin farklı nedenlerle değişen koşullara daha iyi uyum sağladıklarını göstermektedir. Okulda daha kısa süre çalışan

öğretmenler, yeni ortama uyum sağlama konusunda daha esnek olabilirken, daha uzun süre çalışan öğretmenler okulun dinamiklerini daha iyi bildikleri için uyum konusunda daha başarılı olabilirler. Son olarak öğretmenlerin okuttuğu sınıf düzeyinin, Hayat Bilgisi dersine karşı tutumları, motivasyonları ve iş performansları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmaması, bu alanlarda diğer faktörlerin (yaş, cinsiyet, kıdem vb.) daha etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Genel olarak çalışmanın bulguları, öğretmenlerin demografik özelliklerinin, mesleki yaşamlarını ve iş performanslarını çeşitli şekillerde etkileyebileceğini göstermektedir. Ancak bu etkilerin karmaşık ve çok boyutlu olduğu, farklı demografik değişkenlerin farklı alanlarda farklı etkiler gösterebileceğini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları performanslarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Sınıf öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevmeye, değer verme, önemseme ve mesleki motivasyonlarının (fiziki imkanlar, okul içi faktörler, okul dışı faktörler) birbirleriyle olan ilişkileri korelasyon analizi ile incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile mesleki motivasyonları arasında çeşitli düzeylerde ilişkiler olduğu görülmektedir. Korelasyon analizi sonuçları, öğretmenlerin Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları (sevmeye, değer verme) ile mesleki motivasyonları (fiziksel imkânlar, okul içi ve dışı faktörler) arasında çeşitli düzeylerde pozitif ilişkiler olduğunu göstermektedir. Özellikle dersi sevmeye ve değer verme düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunurken, mesleki motivasyon boyutları ile de zayıf ve orta düzeyde pozitif ilişkiler gözlemlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin dersi sevdikçe ve değer verdikçe motivasyonlarının arttığını ve çalışma koşullarından memnuniyetlerinin de tutumlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Ancak dersi önemseme düzeyi ile mesleki motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonları (fiziki imkanlar, okul içi faktörler, okul dışı faktörler, saygınlık) ile iş performansları (görev performansı, bağlamsal performans, uyumsal performans) arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki motivasyonları (fiziki imkânlar, okul içi/dışı faktörler, saygınlık) ile iş performansları (görev, bağlamsal, uyumsal) arasında çeşitli düzeylerde pozitif ilişkiler olduğunu göstermektedir. Özellikle,

saygınlık ve görev performansı, saygınlık ve uyumsal performans, görev performansı ve bağlamsal performans, görev performansı ve uyumsal performans, bağlamsal performans ve uyumsal performans arasında orta düzeyde pozitif ilişkiler bulunurken, diğer ilişkiler zayıf düzeydedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ve iş performanslarının birbiriyle ilişkili olduğunu ve özellikle saygınlık algısının iş performansını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca farklı iş performansı boyutları arasında da güçlü ilişkiler gözlemlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumları ve performansları arasındaki ilişki Regresyon analizi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre;

1. Görev Performansı üzerinde fiziksel imkânlar ($\beta=0.095$) ve okul dışı faktörler ($\beta=0.062$) pozitif etkide bulunmuştur. Fiziksel imkânların etkisi %52, okul dışı faktörlerin etkisi ise %48 oranındadır. Modelin açıklayıcılığı (R^2) %7 düzeyindedir. Bu bulgu, öğretmenlerin görev performanslarının daha çok okulun fiziki koşulları ve çevresel faktörlerden etkilendiğini göstermektedir.
2. Bağlamsal Performans üzerinde en güçlü yordayıcı değişkenin okul dışı faktörler ($\beta=0.157$) olduğu, fiziksel imkânların ($\beta=0.019$) ise daha düşük bir katkı sunduğu belirlenmiştir. Okul dışı faktörler bağlamsal performansı %79 oranında açıklarken, fiziksel imkânların katkısı %21 düzeyinde kalmıştır. Modelin açıklayıcılığı %6.7'dir.
3. Uyumsal Performans hem okul dışı faktörlerden ($\beta=0.120$) hem de fiziksel imkânlardan ($\beta=0.149$) pozitif yönde etkilenmektedir. Burada okul dışı faktörlerin etkisi %58, fiziksel imkânların etkisi ise %42 düzeyindedir. Modelin açıklayıcılığı %13.7 olup, bu değer diğer performans türlerine göre daha yüksektir.
4. Sevme Düzeyi üzerinde hem okul dışı faktörler ($\beta=0.100$) hem de fiziksel imkânlar ($\beta=0.127$) pozitif etkide bulunmuştur. Okul dışı faktörler sevme tutumunun %57'sini, fiziksel imkânlar ise %43'ünü açıklamaktadır. Modelin belirleme katsayısı %8.9'dur.
5. Değer Verme Düzeyi üzerinde üç faktörün etkisi görülmüştür: okul dışı faktörler ($\beta=0.265$) ve fiziksel imkânlar ($\beta=0.195$) pozitif etkilerde bulunurken, okul içi faktörler ($\beta=-0.154$) negatif bir yordayıcı olarak ortaya

çıkıştır. Okul dışı faktörler değer vermeyi %79 oranında, fiziksel imkânlar %14 oranında açıklarken, okul içi faktörlerin negatif etkisi %7 düzeyindedir. Modelin belirleme katsayısı %34 olup en yüksek açıklayıcılık bu boyutta elde edilmiştir.

Genel olarak sonuçlar, öğretmenlerin görev, bağlamsal ve uyumsal performansları ile sevmeye ve değer verme tutumlarının en çok okul dışı faktörler ve fiziksel imkânlar tarafından açıklandığını göstermektedir. Okul içi faktörlerin ise sadece değer verme üzerinde anlamlı ancak negatif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarının, iş performansları ve Hayat Bilgisi öğretime yönelik tutumlarının anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin fiziksel imkânlardan memnuniyet düzeyleri ve okul dışı faktörlerden (maaş, sosyal destek vb.) memnuniyet düzeyleri, hem iş performanslarını hem de Hayat Bilgisi öğretime yönelik tutumlarını (sevmeye ve değer verme) anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu durum öğretmenlerin çalışma ortamlarının kalitesinin ve dışsal motivasyon kaynaklarının, hem işlerini ne kadar iyi yaptıklarını hem de derslere karşı tutumlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Fiziksel imkânlardan memnun olan ve okul dışı faktörlerden destek gören öğretmenler, görevlerini daha yüksek bir performansla yerine getirmekte ve Hayat Bilgisi dersine daha olumlu bir tutum sergilemektedirler. Bu bulgu, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için okul yönetimlerinin ve eğitim politikalarının, öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmeye ve onlara yeterli dışsal destek sağlamaya odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin Hayat Bilgisi öğretime ne yönelik olumlu tutumlarının (dersi sevmeye ve derse değer verme), iş performanslarını da olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sevdikleri ve değer verdikleri dersleri daha iyi öğrettiklerini ve bu durumun iş performanslarına yansıdığını göstermektedir.

Bulgular genel olarak literatür ile tartışıldığında; öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasında karmaşık ve çok yönlü ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bu ilişkiler, öğretmenlerin mesleki yaşamlarını ve iş performanslarını çeşitli şekillerde etkileyebilecek önemli faktörleri ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersini sevmeye ve değer

verme düzeyleri ile mesleki motivasyonları arasında pozitif ilişkiler bulunması, öğretmenlerin derslere karşı olumlu tutumlarının, motivasyonlarını artırdığını ve çalışma koşullarından memnuniyetlerini etkilediğini göstermektedir. Bu durum, Yılmaz (2021) araştırmasıyla paralellik göstermektedir; Yılmaz (2021), öğretmenlerin içsel motivasyonunun yüksek olduğu durumlarda, ders işleme süreçlerinin daha verimli geçtiğini ve öğrencilerin akademik başarılarının arttığını belirtmektedir. Bu bağlamda, Caprara ve arkadaşları (2006)'nın öz-yeterlik inançlarının akademik performans üzerindeki pozitif etkileri de bu ilişkiyi desteklemektedir. Ancak dersi önemseme düzeyi ile mesleki motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması, öğretmenlerin dersin önemini kavramalarının, motivasyonlarını doğrudan etkileyebileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile iş performansları arasında pozitif ilişkiler bulunması, öğretmenlerin motivasyonlarının, iş performanslarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Özellikle saygınlık algısının iş performansını olumlu yönde etkilemesi, öğretmenlerin mesleki saygınlıklarının, motivasyonlarını ve dolayısıyla performanslarını artırmada önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Sancar (2022) araştırmasıyla paralellik göstermektedir; Sancar (2022), öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler arasında yönetici desteğinin ve dolayısıyla saygınlık algısının öne çıktığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Smith (2020)'in performans değerlendirme sistemlerinin ve geri bildirimin motivasyon ve performans üzerindeki olumlu etkilerine dair meta-analiz bulguları da bu ilişkiyi desteklemektedir. Ayrıca regresyon sonuçları tartışıldığında, öğretmenlerin fiziksel imkânlardan ve okul dışı faktörlerden memnuniyet düzeylerinin, hem iş performanslarını hem de Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin çalışma ortamlarının kalitesinin ve dışsal motivasyon kaynaklarının, hem işlerini ne kadar iyi yaptıklarını hem de derslere karşı tutumlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu bulgu, Demir (2019) araştırmasıyla paralellik göstermektedir; Demir (2019), öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak için esnek çalışma saatleri ve daha fazla mesleki gelişim fırsatlarının sağlanmasını önermektedir. Chen ve Lu (2019)'nın dışsal ödüllerin ve çalışma koşullarının motivasyon üzerindeki etkisine dair bulguları da bu çerçevede değerlendirilebilir. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlarının (dersi sevme ve derse değer verme), iş

performanslarını da olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sevdikleri ve değer verdikleri dersleri daha iyi öğrettiklerini ve bu durumun iş performanslarına yansıdığını göstermektedir. Bu bulgu, Kaya ve Müller (2022) araştırmasıyla paralellik göstermektedir; Kaya ve Müller (2022), öğretmenlerin içsel motivasyonlarının, iş performanslarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Bu durum, Deci ve Ryan (2000)'in öz-belirleme kuramında vurguladığı içsel motivasyonun gücüyle de uyumludur.

Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve iş performansları arasında çok yönlü ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bu ilişkiler, öğretmenlerin mesleki yaşamlarını ve iş performanslarını çeşitli şekillerde etkileyebilecek önemli faktörleri ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin iş performanslarını artırmak için, sadece demografik değişkenlere değil, aynı zamanda öğretmenlerin tutumlarını, motivasyonlarını ve çalışma koşullarını da dikkate alan kapsamlı ve bütüncül yaklaşımlar geliştirilmesi gerekmektedir. Özellikle Lahti (2017)'nin öğretmen özerkliğinin ve mesleki gelişim fırsatlarının motivasyona etkisini ortaya koyan çalışması, Yıldız ve Can (2017)'in mesleki gelişim faaliyetlerinin önemi ve Day ve arkadaşları (2016)'nın öğretmen iyilik hali ile performans arasındaki ilişkiye dair bulguları, bu bütüncül yaklaşımın temelini oluşturmaktadır.

4.2. Öneriler

Çalışmada elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda, araştırmanın çıktılarını uygulamaya yönelik adımlara dönüştürmek amacıyla bilimsel literatür ve güncel pedagojik yaklaşımlar temel alınarak somut öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler şunlardır:

4.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenler, kendi mesleki motivasyonlarının iş performansları ve derslere yönelik tutumları üzerindeki doğrudan etkisinin farkında olmalı ve bu bilinçle hareket etmelidir.
- Evli öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulgusu göz önünde bulundurularak, bekâr öğretmenlerin de motivasyonlarını artıracak

kişisel gelişim ve mesleki farkındalık stratejileri geliştirmeleri teşvik edilmelidir.

- Okul dışı faktörlerin (maaş, sosyal destek vb.) ve fiziksel imkânların hem iş performansı hem de tutumlar üzerindeki kritik etkisi nedeniyle, öğretmenler bu konulardaki eksikliklerin giderilmesi için ilgili okul yönetimi ve eğitim kurumlarıyla doğrudan iş birliği yapmalıdır.
- Eğitim düzeyinin tutum ve performans üzerinde olumlu etkisi olduğu bulgusundan hareketle, öğretmenler sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine (kurslar, seminerler, atölye çalışmaları) aktif olarak katılmalıdır.
- Okul içi faktörlerin (iletişim, iş birliği, okul kültürü) mesleki motivasyon üzerindeki önemini dikkate alarak, öğretmenler meslektaşları ve okul yönetimi ile düzenli ve etkili iletişim kurmalı, ortak çalışmalara aktif katılım sağlamalıdır.
- Öğrencilerle olumlu ve destekleyici ilişkiler kurmanın mesleki motivasyonu artırdığı bilincinde olarak, öğretmenler sınıf içi etkileşimlerini güçlendirmeli ve öğrencilerin katılımını teşvik eden yaklaşımlar sergilemelidir.

4.2.2. Akademisyenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını etkileyen içsel ve dışsal faktörleri daha kapsamlı bir şekilde inceleyen, uzunlamasına ve karşılaştırmalı nitelikte yeni araştırmalar yapılmalıdır.
- Gelecekte yapılacak çalışmalarda, demografik özelliklerden biri olan medeni durum değişkenine ek olarak, evlilik doyumu ve evli kalma süresi gibi değişkenlerin de ele alınmasının alana daha derinlemesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Cinsiyet, medeni durum ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlerin mesleki motivasyon ve performans üzerindeki etkileri, farklı kültürel bağlamlarda ve geniş örneklem gruplarıyla detaylı olarak incelenmelidir.
- Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını daha derinlemesine anlamak ve deneyimlerini ortaya koymak amacıyla nitel ve karma yöntem araştırmaları, özellikle fenomenolojik ve etnografik yaklaşımlarla desteklenerek yaygınlaştırılmalıdır.

- Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ölçmek için farklı boyutları kapsayan, kültürel geçerliliği ve güvenilirliği yüksek, güncel ölçekler geliştirilmelidir. Geliştirilen ölçekler, farklı kültürel bağlamlara uygun olarak uyarlanmalı, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak standardize edilmelidir.
- Öğretmen yetiştirme programlarının müfredatına, mesleki motivasyonu artırmaya yönelik zorunlu dersler ve uygulamalı etkinlikler (mentorluk, gözlem vb.) entegre edilmelidir.
- Öğretmen adaylarına ve mevcut öğretmenlere, mesleki motivasyonlarını koruma, artırma ve mesleki tükenmişlikle baş etme stratejileri konusunda eğitimler verilmelidir.

4.2.3. Eğitim Politikası Üretenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını kalıcı olarak artıracak, somut ve sürdürülebilir politikalar (performans teşvikleri, kariyer gelişim yolları, ödüllendirme sistemleri) geliştirilmelidir.
- Özellikle öğretmenlerin çalışma koşullarını doğrudan etkileyen okul dışı faktörler (rekabetçi maaş, ek sosyal haklar, lojman imkânları) ve okul içi fiziksel imkânlar (donanımlı sınıflar, modern laboratuvarlar, kütüphane) iyileştirilmelidir.
- Öğretmenlere yönelik, ihtiyaç temelli ve sürekli mesleki gelişim imkânları (ücretsiz sertifika programları, yüksek lisans/doktora destekleri, uluslararası değişim programları) sunulması zorunlu hale getirilmelidir.
- Özellikle lisansüstü eğitimin öğretmenlerin tutum ve performanslarını anlamlı düzeyde olumlu etkilediği göz önüne alınarak, öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmaları için teşvik mekanizmaları (izin, burs, akademik destek) oluşturulmalı ve bu alandaki bürokratik engeller kaldırılmalıdır.
- Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırmak için destekleyici, iş birliğine dayalı ve şeffaf bir okul kültürü oluşturmaları yönünde yetkinlikleri geliştirilmeli ve performans kriterleri buna göre düzenlenmelidir.
- Öğretmenler arasında iş birliğini ve etkili iletişim kanallarını (düzenli toplantılar, geri bildirim mekanizmaları, ortak proje platformları) teşvik edecek yapısal düzenlemeler yapılmalıdır.

- Öğretmenlerin görüş ve önerileri dikkate alınmalı, eğitim politikalarının ve okul kararlarının oluşturulması süreçlerine aktif katılımları (komisyonlar, danışma kurulları) sağlanmalıdır.
- Mevcut eğitim programları, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve derse yönelik olumlu tutumlarını artıracak şekilde güncellenmeli, programlar esneklik ve yenilikçi öğeler içermelidir.
- Öğretmenlere, öğrencileri motive etme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve olumlu sınıf ortamı oluşturma becerilerini kazandıracak özel eğitimler ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir.



KAYNAKÇA

- Akbal, Y. (2009). *1998 ve 2004 ilköğretim programlarına göre hazırlanan hayat bilgisi ders kitaplarının içerik ve kullanılabilirlik açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akçam, R., & Dinçer, S. (2013). Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 1641-1659.
- Aktuğ, S. (2016). *Hizmet içi eğitimin örgütsel bağlılık düzeyi ve algılanan çalışan performansı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alpan, G. B., & Demirkan, Ö. (2016). *Hayat bilgisi öğretimi*. S. Özden ve S. Kaymakçı (Ed.), *Hayat bilgisi dersinde kullanılabilecek öğretim teknolojileri ve materyalleri* (ss. 248-291). Ankara: Pegem Akademi.
- Altay, H., & Kış, A. (2021). Öğretmen performans değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-19.
- Altay, P., & Kış, A. (2021). Okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretmen performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 1-18. <https://doi.org/1029129/inujgse.841232>
- Arabacı, G. (2023). *Okul müdürlerinin hesap verebilirlik düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Atış, S., & Arslan, M. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde dilsel becerilerin gelişimine etkisi bakımından ders materyallerinin önem derecelerinin analitik hiyerarşi süreci (AHS) ile belirlenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 711-726.
- Aydın, M. (2010). Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 180-192.
- Aydıntan, B. (2021). *İşletmelerde liderlik ve motivasyon*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydoğan, U. (2015). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin mesleki motivasyon algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Balcı, E. (1992). Ödüller güdüleme kuramları ve Türkiye’de öğretmen ödülleri (1.Baskı). Ankara: Adım Yayınevi.

- Bektaş, M. (2009). Hayat ve hayat bilgisi dersi, Selahiddin Öğülmüş (Editör). İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı. (1.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.1-11.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). Hayat bilgisi öğretimi. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Brophy, J. (2006). Classroom Management as Instruction: Socializing Self-Regulation in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 579-590.
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn*. Routledge.
- Buluç, B. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 503-524.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri (23. baskı). Pegem Akademi.
- Canöz, M., Köseoğlu, Y., & Baykal, A. (2019). Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 135-156.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Ceylan, M., & Güneş E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörleri arasındaki ilişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 96-116. <https://doi.org/10.19160/eijer.1169327>
- Chen, J., & Lu, Q. (2019). Teachers' motivation and their attitudes toward educational reform: A cross-cultural study in East Asian countries. *Teaching and Teacher Education*, (80), 203-214.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers I: Evaluating bias in teacher value-added estimates. *American Economic Review*, 104(9), 2593-2632.
- Çelik, K., & Yılmaz, B. (2014). Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyum ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 329-348.
- Çınar, T. Ö., & Kaya, M. T. (2023). Opinions of gifted students on augmented reality application in social studies course/Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik uygulamasına yönelik görüşleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 254-271.

- Dadaş, A. (2021). *Birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimine ilişkin tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching: Evaluation instrument*. Princeton, NJ: The Danielson Group.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. National Commission on Teaching & America's Future.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. RoutledgeFalmer.
- Day, C., Sammons, P., & Gu, Q. (2016). Exploring the impact of leadership on teacher motivation and well-being: A mixed-methods study. *British Educational Research Journal*, 42(6), 1013-1033.
- De Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). Motivation to teach and to learn: The role of context and individual differences. *Learning and Instruction*, 15(6), 577-584.
- Deci, E. L., & 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.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Springer Science & Business Media*.
- Demir, M. (2019). Türkiye’de kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 89-110.
- Demirtaş, A., & Özer, N. (2007). Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 1-15.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2002). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Demirtaş, H., & Öztürk, F. (2018). İlkokul öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine yönelik tutumları ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(195), 29-47.
- Demirtaş, H., & Uğurlu, C. T. (2014). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 35-50.
- Deniz, S., & Görgeç, İ. (2005). Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ve öğrencilerin akademik başarılarına etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 108-120.

- Dinçer, S., & Akçam, R. (2013). Öğretmen performansını etkileyen faktörler ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 373-393.
- Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 108(2), 233.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Ekim, G., Ekim, H., Ketboğa, F. İ., & Bozkuş, R. (2023). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1814–1830.
- Erden, M. (1998). *Eğitim bilimleri: Temel kavramlar ve ilkeler*. Anı Yayıncılık.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a field of Inquiry. *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, 3(1)-16.
- Fidan, N. K. (2020). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi*. V. Aktepe ve M. Gündüz (Ed.): *Hayat bilgisi öğretiminde etkili stratejiler* (ss. 102-120). Ankara: Pegem Akademi.
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- González, P. (2021). Teacher motivation and attitudes towards educational reforms in Latin America: A mixed-methods study. *Journal of Research in Education*, 11(2), 145-160.
- Gök, B., & Çakmak, E. (2021). Kırsal bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretiminde karşılaştıkları zorluklar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 9(4), 67-85.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2012). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094-1103.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Gülhan, F. (2022). Ders araştırmasına dayalı disiplinler arası etkinlik planı geliştirme: Tasarım beceri atölyeleri öğretmen eğitimi model önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(234), 1781–1804.
- Gümüş, S., & Sezgin, B. (2012). *Motivasyonun örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi*. İstanbul: Hiperlink Yayınevi.

- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495-513.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research, and implications for Chinese teachers. *Educational Psychology Review, 28*(2), 263-290.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American Economic Review, 100*(2), 267-271.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland: World Publishing Company.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal, 38*(3), 499-534.
- Johnson, E. (2018). Teacher motivation and performance relationships in OECD countries. *International Journal of Educational Studies, 33*(2), 201-219.
- Judge, T. A., Heller, D., & Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of applied psychology, 87*(3), 530.
- Kan, C. (2009). Demokratik sınıf ortamının, öğrenci başarı ve katılımına etkisi konusunda bir inceleme. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, 803-806*.
- Karabağ Köse, E., Karataş, E. Küçükçene, M., ve Taş, A. (2020). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: Çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (51)*, 479-498. <https://doi.org/10.9779.pauefd.707619>
- Karaman, F. (2010). *İşletmede motivasyon ve verimlilik* (1.Baskı). İstanbul: Etap Yayınevi.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi (20. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Karataş, E. (2020). İlkokul öğrencilerinde proje tabanlı öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Hayat bilgisi dersi örneği. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(228), 45-63.
- Kaya, A., & Yılmaz, S. (2018). Öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyon düzeylerinin incelenmesi: Bir devlet okulu örneği. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(1), 1-15.

- Kaya, H., & Müller, M. (2022). Eğitimde içsel ve dışsal motivasyonun öğretmen performansına etkisi: Almanya ve Türkiye karşılaştırması. *Uluslararası Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 19(4), 143-165.
- Kılıç, S. (2020). Türkiye’de öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve motivasyon arasındaki ilişki. *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 28(5), 79-102.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers’ self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Koçel, T. (2003). İşletme yöneticiliği. Beta Yayıncılık.
- Koçel, T. (2010). İşletme yöneticiliği. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kunter, M., Baumert, J., Voss, T., & Klusmann, U. (2013). Professional competence of teachers. *American Educational Research Journal*, 105(3), 805.
- Lahti, J. (2017). Teaching profession and sources of motivation in Finland. *Scandinavian Journal of Education*, 41(1), 55-74.
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in psychology*, 4, 863.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform. *Urban Education*, 17(2), 201-227.
- Limon, İ., & Nartgün, Ş. S. (2020). Development of teacher job performance scale and determining teachers’ job performance level. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(3), 564-590. <https://doi.org/10.30831/akueg.642340>
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: a comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. ASCD.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- MEB. (2023). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2023428142421531-2023_hayat_bilgisi.pdf (25.10.2024 tarihinde erişim sağlanmıştır)
- MEB. (2023a). *Öğretmenlik meslek kanunu ve uygulamaları*. Ankara: MEB Yayınları.

- MEB. (2024). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programı. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/hayat-bilgisi-dersi> (25.10.2024 tarihinde erişim sağlanmıştır)
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Teachers and Leaders in Schools: Effective Policies for Attracting, Developing and Retaining Effective Educators*. OECD Publishing.
- Özdemir, S. (2014). Öğretmen performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 113-127.
- Özden, Y. (2006). 2004 Hayat bilgisi pilot programının 1998 Hayat Bilgisi programıyla karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özgenel, M., & Aktaş, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel davranış*. Ekin Yayınevi.
- Özkan, Ö. (2010). Örnek olay yönteminin hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarında kullanımının etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pehlivan, B., & Çakır, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin değerler eğitimiye yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 11-25.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2014). Teachers' professional identity and motivation: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, (40), 1-13.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Robbins, S. (2000). *Organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rosenthal, R., & DiMatteo, M. R. (2001). Meta-analysis: Recent developments in quantitative methods for literature reviews. *Annual review of psychology*, 52(1), 59-82.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Ezgi Kitabevi.
- Sancar, S. (2022). *Türkiye’de 2012-2022 yılları arasında öğretmen motivasyonu üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Sarı, S. (2020). *İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Kars ve Bursa örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Sarıkaya, İ., Özgöl, M., & Yılar, R. (2017). Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 16(3), 992-1006. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330237>
- Saygın, Y., & Yüksel, M. (2019). Okul ikliminin öğretmen motivasyonu ve performansına etkisi: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 58-75.
- Seyidoğlu, Y. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Smith, J. (2020). A meta-analysis on teacher performance evaluation systems. *Journal of Educational Research*, 45(2), 112-135.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. (5.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Sözer, M. A., & Yıldırım, G. (2017). Yapılandırmacı perspektiften 3. sınıf hayat bilgisi öğretiminin incelenmesi: ders-öğretmen kılavuz kitapları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 451-469.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD.
- Şahan, M. (2017). *Hayat bilgisi dersi öğretiminde materyal kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Şahin, A. (2009). İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programı değerlendirme modeli. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 53-68.
- Şahin, A., & Gülay, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarında sınıf yönetimi stratejilerinin rolü. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21(2), 89-104.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410
- Şimşek, Y. (2020). Hayat bilgisi dersinde disiplinlerarası öğretim yaklaşımı: Kuramsal bir çerçeve. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 67-85.
- Taş, H. (2021). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Teksöz, H. (2022). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52(2), 123-140.
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. *Educational Practices Series*, 18, 1-30.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Türkmen, F., Çoban, A., & Doğan, T. (2018). Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 1-18.
- Ürey, M., & Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 7-32.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Vural, G. (2024). Öğretimsel liderlik ile öğretmen performansı ilişkisi: Örgütsel destek aracı etkisi. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vural, G., & Özdemir, M. (2024). Öğretmenlerin iş performansına etki eden etmenler, iş performansının sonuçları, iş performansının geliştirilmesine yönelik öğretmen ve okul yöneticisi görüşleri: Bir durum çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 129-154.
- Vural, H. (2005). İlköğretim programında hayat bilgisi dersi ve öğretmen yeterlilikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 527-548.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career. *Journal of Educational Psychology*, 18(5), 408-428.

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Yenilmez, K., & Özabacı, N. (2003). Matematik öğretimine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (13), 132-137.
- Yıldırım, A. (2021). Öğretmen mesleki gelişim programlarının öğrenci başarısına etkisi üzerine bir inceleme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26(2), 134-156.
- Yıldırım, A., & Korkmaz, C. (2019). Öğretmen yeterliliklerinin öğrenci başarısına etkisi: Türkiye’deki araştırmaların analizi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 27(1), 112-130.
- Yıldırım, K., Alpaslan, M. M., & Ulubey, Ö. (2019). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 43815–455882.
- Yıldız, A., & Can, E. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile teknoloji destekli eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 187-205.
- Yılmaz, A. (2021). Türkiye’de öğretmen motivasyonu ve performansı üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(3), 25-45.
- Yılmaz, E., & Korkmaz, M. (2018). Lise Düzeyinde Sınıf Yönetimi ve Öğretmen Liderliği. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(2), 113-130.
- Yılmaz, F. (2024a). *Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ile performans düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, K., Taş, A., & Aksoy, N. (2020). Okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamaları. *Eğitim Yönetimi: Teori ve Uygulama*, 26(1), 123-148.
- Yılmaz, M. (2024). *Okul müdürlerinin motivasyon becerilerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Yunus, Ö., & Kalaycı, S. (2022). Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi: bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 89-108.
- Yurtbakan, E., & Altun, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimi tutumlarının uygulamaları ile karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1160-1176.
- Zeynel, E., & İlker, H. Ç. (2015). Mesleki Motivasyonun, İş Tatmini Ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi: Akademisyenler Üzerine Görgül Bir Araştırma.



EKLER

Ek-1. Bilgi toplama aracı

BİLGİ TOPLAMA ARACI

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, Sınıf Öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile Hayat Bilgisi Öğretimine yönelik tutumları ve öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmanın gerektirdiği verileri toplamak için oluşturulan bu formdaki ölçme aracı dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerden oluşmaktadır. İkinci bölümde mesleki motivasyon düzeyinizi, üçüncü bölümde Hayat Bilgisi öğretimi tutumlarınızı belirlemek ve dördüncü bölümde de öğretmen performansı algı durumunuzu belirlemeye dayalı sorular bulunmaktadır. Çalışmanın güvenilirliği açısından, ölçekteki her soruya yanıt verilmesi önemle rica olunur. Bu araştırmada elde edilecek veriler yalnızca bu araştırmada kullanılacaktır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür eder ve çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Nihal DÜLGER

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Sınıf Öğretmenliği/ Y.L. Öğrencisi

1. Bölüm: Kişisel Bilgiler

Aşağıda sizi tanımlayacak kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen uygun bulduğunuz seçeneği (x) şeklinde işaretleyiniz.

Cinsiyetiniz:

()Kadın ()Erkek

Yaşınız:

()20-30 ()31-40 ()41-50 ()50 ve Üzeri

Medeni Durumunuz:

()Bekâr ()Evli

Eğitim Düzeyiniz:

()Lisans ()Lisansüstü

Ek-1 (Devam). Bilgi toplama aracı

Okutduğunuz Sınıf Düzeyi

() 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf

Görev Yeriniz

() İl merkezi () İlçe

Mevcut Okulunuzda Çalışma Süreniz:

() 1 Yıldan Az () 1-2 Yıl () 3-5 Yıl () 6-7 Yıl () 8 yıl ve üzeri

Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeminiz:

() 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21 Yıl ve Üzeri

2. Bölüm: Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği

Aşağıda verilen motivasyon unsurlarının çalışma isteğinizi etkileme durumunu (1 - Çok olumsuz etkiler 5 - Çok olumlu etkiler olacak şekilde derecelendiriniz.)					
Çok olumsuz, ..., Çok olumlu					
1. Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği	1	2	3	4	5
2. Okulumuzda yeni teknolojilerin kullanılabilirliği	1	2	3	4	5
3. Okulumuzda ihtiyaç duyulan araç gerecin sağlanabilirliği	1	2	3	4	5
4. Okulumuzdaki sosyal-sportif faaliyet sayısı	1	2	3	4	5
5. Okulumuzdaki ortamın samimiyeti	1	2	3	4	5
6. Okulumuzda insana verilen değer	1	2	3	4	5
7. Okulumuzda yapılan çalışmaların takdir edilme düzeyi	1	2	3	4	5
8. Okulumuzdaki öğrencilerin başarı durumları	1	2	3	4	5
9. Çalışmalarımın öğrenciler üzerindeki etkileri	1	2	3	4	5
10. Okulumuzdaki mesleki işbirliği ve dayanışma düzeyi	1	2	3	4	5
11. Okulumuzda öğretmenlerin okul ile ilgili konularda karara katılım durumu	1	2	3	4	5
12. Okulumuzda adaletin işleyişi	1	2	3	4	5
13. Okul yöneticilerimizin davranışları	1	2	3	4	5
14. Ders saati, nöbet vb. taleplerimin dikkate alınma durumu	1	2	3	4	5
15. Velilerin okula destek sağlama durumu	1	2	3	4	5
16. Okulumuzun bulunduğu sosyoekonomik çevre	1	2	3	4	5
17. Eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler	1	2	3	4	5
18. Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları	1	2	3	4	5
19. Bakanlıkça hazırlanan ders kitapları	1	2	3	4	5
20. Mesleğin iş yükü	1	2	3	4	5
21. Aldığım ücret düzeyi	1	2	3	4	5
22. Mesleğin saygınlığı	1	2	3	4	5
23. Mesleğime olan sevgim	1	2	3	4	5

Ek-1 (Devam). Bilgi toplama aracı

24. Mesleğimin kişisel ve mesleki gelişim imkânları	1	2	3	4	5
25. Alanımla ilgili yayınlara erişim imkânları (makale, dergi, kitap vb.)	1	2	3	4	5

3. Bölüm: Öğretmen İş Performans Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? Görüşünüzü; 1- Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- Bazen, 4- Çoğunlukla, 5-Her zaman seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.						
		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
Görev Performansı Boyutu						
1	Mesleki sorumluluklarımı zamanında yerine getiririm	1	2	3	4	5
2	Öğretim sürecinde dersimin amaçlarını gerçekleştiririm.	1	2	3	4	5
3	Derse hazırlıklı girerim.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerime branşım ile ilgili ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetini sunarım.	1	2	3	4	5
5	Derste her öğrencinin öğrenebileceği bir ortam yaratırım.	1	2	3	4	5
6	Mesleki gelişimime önem veririm.	1	2	3	4	5
7	Etkili sınıf yönetimi becerileri sergilerim.	1	2	3	4	5
8	Mesleki değerlere uygun davranırım.	1	2	3	4	5
9	Öğrencilerimi bütün yönleriyle tanımaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
10	Ders planlarımı alanımın öğretim programına uygun olarak hazırlarım.	1	2	3	4	5
11	Tutum ve davranışlarımla öğrencilerime olumlu rol model olurum.	1	2	3	4	5
12	Ölçme ve değerlendirmeyi adil olarak yaparım.	1	2	3	4	5
13	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerime dönüt veririm.	1	2	3	4	5
14	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenlerim.	1	2	3	4	5
15	Alanıma ve öğrencilerimin gelişim özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanırım.	1	2	3	4	5
16	Öğrencilerimin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlarım.	1	2	3	4	5
Bağlamsal Performans Boyutu						

Ek-1 (Devam). Bilgi toplama aracı

17	Zorunlu görevlerim dışında gönüllü olarak okulum adına sorumluluk alırım.	1	2	3	4	5
18	Meslektaşlarımla bilgi ve deneyimlerimi paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
19	Okulumda yaşanabilecek sorunları öngörerek gerekli tedbirlerin alınmasını sağlarım.	1	2	3	4	5
20	Okulumda yeni atanan öğretmenlerin okula uyumuna destek olurum.	1	2	3	4	5
21	Okulumun sorunlarını çözme adına yapıcı öneriler sunarım.	1	2	3	4	5
22	Okulda ders saatlerim dışında öğrencilerime zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
23	Okul saatleri dışında öğrencilerime zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
24	Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yaparım.	1	2	3	4	5
25	Kişisel ilişkilerimi kullanarak okula maddi kaynak sağlamaya çabalarım.	1	2	3	4	5
Uyumsal Performans Boyutu						
26	Koşullar ne olursa olsun işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
27	Eğitim sisteminde yapılan değişikliklere kolaylıkla uyum sağlarım.	1	2	3	4	5
28	Mesleki zorluklara karşı dirençliyimdir.	1	2	3	4	5
29	Okulumda meydana gelen acil durumlarda soğukkanlı davranırım.	1	2	3	4	5
30	Okulumu çevreleyen coğrafi koşullardan etkilenmeden işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
31	Okulumu çevreleyen kültürel koşullardan etkilenmeden işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
32	Farklı kültürlerden meslektaşlarımla uyumlu bir şekilde çalışırım.	1	2	3	4	5
33	Yeni atandığım bir okulun fiziksel koşullarına kolaylıkla ayak uydururum.	1	2	3	4	5
34	Mesleki bilgi ve deneyimim sayesinde isabetli kararlar veririm.	1	2	3	4	5
35	Dersimin amaçları değiştiğinde yeni amaçlara kolaylıkla uyum sağlarım.	1	2	3	4	5
36	Mesleki stresin üstesinden gelirim.	1	2	3	4	5
37	Aynı anda birden fazla karar vermem gerektiğinde soğukkanlılığımı korurum.	1	2	3	4	5

Ek-1 (Devam). Bilgi toplama aracı

4. Bölüm: Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği

Bu ölçek sizin Hayat Bilgisi öğretimine yönelik tutumunuzu tespit edebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte ters maddeler yer aldığından dikkatlice okuyup, size en uygun olan seçeneği işaretlemeniz çalışmadan elde edilecek verilerin kullanımı açısından çok önemlidir. Ölçeği doldurmak yaklaşık yedi dakikanızı alacaktır. Hassasiyetiniz için teşekkür ederiz.

Maddeler	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Hayat Bilgisi öğretimini çok önemli buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Hayat Bilgisi öğretimi dersinin Hayat Bilgisi programı okuryazarlığına olumlu katkı sağladığını düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Hayat Bilgisi öğretimi ile ilgili yeni gelişmeleri derslerde uygulamaktan büyük zevk alırım/alacağım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Hayat Bilgisi öğretimi dersinin gerekli olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Hayat Bilgisi dersini kolay öğretebileceğimi düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Hayat Bilgisi öğretimi ile ilgili uygulamalar teorik bilgimi geliştirmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Hayat Bilgisi öğretimi dersindeki uygulamaların diğer derslerin öğretim becerilerine katkı sağladığını/sağlayacağını düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Hayat Bilgisi öğretiminin ciddi bir hazırlık gerektirdiğine inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Hayat Bilgisi dersi anlatmaktan hoşlanırım/hoşlanacağım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Hayat Bilgisi öğretimi dersinin hiçbir zaman boş geçmesini istemem/istemezdim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Hayat Bilgisi öğretimi dersindeki öğrenme strateji-yöntem-teknikleri ilgimi çeker/çekerdi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Hayat Bilgisi öğretimi ile ilgili merak ettiklerimi araştırır ve öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Hayat Bilgisi öğretimini planlamaktan zevk alırım/alacağım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Hayat Bilgisi öğretimiyle ilgili kaynakları okumaktan büyük zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Hayat Bilgisi öğretimi konusunda kişisel gelişimime katkı sağlayacak projelerde gönüllü olarak yer alabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Hayat Bilgisi öğretimiyle ilgili plan yaparken zamanın nasıl geçtiğini fark etmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Hayat Bilgisi öğreteceğimi düşünmek beni sabırsızlandırıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek-1 (Devam). Bilgi toplama aracı

18. Hayat Bilgisi dersi öncesinde plan yapmaya geniş zaman ayırırım/ayıracağım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Saatlerce Hayat Bilgisi anlatmak zorunda kalsam bile hiç rahatsız olmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Hayat Bilgisi öğretimi ile ilgili materyal hazırlamaktan zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Hayat Bilgisi öğretimi için harcanan zamana acıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Hayat Bilgisi öğretimini sıradan buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Sürekli Hayat Bilgisi öğrettiğimi/öğreteceğimi düşündükçe bunalıma giriyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Hayat Bilgisi öğretmek/öğretecek olmak o kadar da önemsenecek bir durum değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek-2. Ölçek izinleri



NIHAL DÜLGER

7 Eki Pzt 11:42 (2 gün önce)



Sayın hocam merhabalar,

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tez çalışmam kapsamında izininiz olursa tarafınızdan geliştirilen "öğretmen mesleki motivasyon ölçeği" ni kullanmak istiyorum. Şimdiden çok teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla

Nihal Dülger

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi



Esra karabağ

7 Eki Pzt 21:33 (2 gün önce)



Alıcı: ben ▼

Merhaba,
Ölçeği araştırmalarınızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.





ben 7 Eki 2024



alıcı: ismailsarikaya v

Sayın hocam merhabalar,
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sınıf
Öğretmenliği bölümünde yüksek lisans
öğrencisiyim. Yüksek lisans tez çalışmam
kapsamında siz, Mustafa ÖZGÖL ve Rabia
YILAR tarafından geliştirilen (Hayat Bilgisi
Öğretimi Tutum Ölçeğini) izniniz olursa
kullanmak istiyorum. Şimdiden çok teşekkür
eder iyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla.

Nihal Dülger

R.T.Ü

Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi



İSMAİL SARİKAYA 7 Eki 2024



alıcı: ben v

Merhabalar,

İlgili ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca
yoktur. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Ek-2 (Devam). Ölçek izinleri

N

NİHAL DÜLGER <nih

Alici: libamon

7 Eki 2024 11:33 (2 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Sayın Hocam merhabalar,

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümü Yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tez çalışmam kapsamında siz ve Nartgün tarafından yapılan (Limon ve Nartgün, 2020) "Öğretmen iş performansı" ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum. Şimdiden çok teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla.

Nihal Dülger
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi

i

İBRAHİM LİMON

Alici: ben

8 Eki 2024 13:57 (1 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Sayın hocam,

Öncelikle çalışmanızda kolaylıklar dilerim. Talep ettiğiniz öğretmen iş performansı ölçeği ektedir. Atfılayarak çalışmanızda kullanmanızda bir sakınca yoktur.

Ek-3. Milli Eğitim Bakanlığı AYSE izni

Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü

Başvuru Detayı

BAŞVURU DETAYI

Başvuru Bilgileri

Başvuru Durumu: Onaylandı

Başvuru No:

MEB.TT.2024.010032

Başvuru Tarihi:

04.12.2024

Uygulama Başlama Tarihi:

06.12.2024

Uygulama Bitiş Tarihi:

06.12.2025

Kişisel Bilgiler

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı:

NİHAL DÜLGER

Telefon:

ETİK KURUL KARARI



T.C.

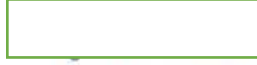
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi :28/10/2024
Toplantı K. Sayısı : 2024/372

Nihal DÜLGER'in "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ile Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları ve Performansları Arasındaki İlişki" isimli proje çalışması kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.



Prof. Dr. Nebi GÜMÜŞ
Başkan