



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONLARININ  
ARAŞTIRMA OKURYAZARLIĞI BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Kürşat DEMİR  
ORCID: 0000-0002-6551-4454

Danışman  
Prof. Dr. Mustafa YAVUZ  
ORCID: 0000-0001-5697-5120

Konya – 2025

## ÖN SÖZ

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde bilgi, deneyim ve sabrıyla bana rehberlik eden, akademik yolculuğumun her aşamasında yanımda duran değerli danışman hocam Prof. Dr. Mustafa YAVUZ'a içtenlikle teşekkür ederim. Hocamın titizliği, anlayışı ve desteği, bana yalnızca bilimsel anlamda değil, aynı zamanda kişisel olarak da ilham verdi ve güç kattı.

Yüksek lisans eğitimim süresince bana yol gösteren, değerli görüşlerini ve kıymetli zamanlarını benimle paylaşan Prof. Dr. Ercan YILMAZ'a, Prof. Dr. Atila YILDIRIM'a, Prof. Dr. Ali ÜNAL'a, Prof. Dr. Yüksel ÖZDEN'e, Doç. Dr. Gökhan ÖZASLAN'a ve Doç. Dr. Nuray KISA'ya içten teşekkürlerimi sunarım. Bu değerli hocalarımla katkıları ve tavsiyeleri akademik gelişimimde önemli rol oynadı.

Çalışmama gönüllü olarak katılan, yoğun iş tempolarına rağmen zaman ayıran tüm öğretmen arkadaşlarıma minnettarım. Onların desteği, bu araştırmanın hayat bulmasında temel unsur oldu.

Bu süreçte yanımda olarak motivasyonumu sürekli yüksek tutan tüm arkadaşlarıma ve yüksek lisans sürecinde birlikte emek verdiğimiz, dostluğuyla süreci daha keyifli hale getiren kıymetli arkadaşım Kerim ARI'ya teşekkür ederim.

Hayatım boyunca koşulsuz sevgileri, sonsuz sabırları ve destekleriyle her zaman yanımda olan kıymetli annem, babam ve kardeşlerime şükran borçluyum. Özellikle, sevgiyle ve anlayışla her daim yanımda duran, bana güç veren sevgili eşim Sümeyye'ye minnettarım. Varlıklarıyla yaşantımı güzelleştiren, hayat enerjimi ve neşemi olan çocuklarım Mert ve Bilge'ye, yoğun çalışma tempoma sabırla katlandıkları ve bana verdikleri sevgi için sonsuz teşekkür ederim.

Bu tez, benim olduğu kadar, hayatıma anlam ve değer katan sizlerindir.

Kürşat DEMİR

Temmuz 2025

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
ÖZET.....	xiii
ABSTRACT .....	xiv
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Sayıtlar .....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar .....	7
<b>2. ALAN YAZIN.....</b>	<b>8</b>
2.1. Motivasyon.....	8
2.1.1. Motivasyonun Kavramsal Çerçevesi.....	8
2.1.2. Motivasyonun Temel Özellikleri.....	9
2.1.3. Motivasyon Türleri.....	9
2.1.3.1. İçsel Motivasyon .....	10
2.1.3.2. Dışsal Motivasyon.....	10
2.1.4. Motivasyon Teorileri.....	11
2.1.4.1. Tarihsel Arka Plan.....	11
2.1.4.2. Klasik Yaklaşımlar .....	12
2.1.4.3. İçerik Teorileri.....	13
2.1.4.3.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı.....	13
2.1.4.3.2. Alderfer'in ERG Kuramı.....	14
2.1.4.3.3. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı.....	14
2.1.4.4. Süreç Teorileri.....	15
2.1.4.4.1. Vroom'un Beklenti Kuramı.....	15
2.1.4.4.2. Adams'ın Eşitlik Kuramı.....	16
2.1.4.4.3. Amaç Belirleme Kuramı .....	16
2.1.4.4.4. Atıf (Nedensellik Yükleme) Kuramı .....	17
2.1.4.5. Çağdaş Teoriler .....	17
2.1.4.5.1. Öz-Belirleme Kuramı .....	17
2.1.4.5.2. Akış Kuramı .....	18

2.1.4.5.3. Hedef Yönelimi Kuramı .....	18
2.1.4.5.4. Zamansal Motivasyon Kuramı .....	18
2.1.4.5.5. Daniel Pink'in "Drive" (Motivasyon 3.0) Yaklaşımı.....	19
2.1.4.6. Motivasyon Teorilerine Yönelik Genel Değerlendirme.....	19
2.1.5. Eğitim Örgütlerinde Motivasyon.....	21
2.1.5.1. Öğretmen Motivasyonunun Önemi .....	21
2.1.5.2. Öğretmen Motivasyonuna Etki Eden Faktörler.....	22
2.1.5.3. İçsel ve Dışsal Motivasyon Açısından Öğretmenler .....	22
2.1.6. Motivasyon ve Öğrenci Başarısı .....	22
2.1.7. Örgüt Kültürü, Liderlik ve Motivasyon .....	23
2.1.8. Öğretmenlerin Motivasyonunda Karşılaşılan Sorunlar .....	24
2.1.9. Motivasyona Yönelik Genel Değerlendirme.....	24
2.2. Araştırmanın Temelleri ve Tanımları.....	27
2.2.1. Eğitimde Araştırmanın Rolü .....	28
2.2.2. Araştırma Sürecinin Aşamaları .....	28
2.2.3. Öğretmenlerin Araştırma Yapmasının Önemi .....	29
2.3. Araştırma Okuryazarlığı.....	30
2.3.1. Araştırma Okuryazarlığının Bileşenleri .....	30
2.3.2. Eğitimde Araştırma Okuryazarlığı .....	31
2.3.3. Öğretmenlerdeki Araştırma Okuryazarlığının Önemi.....	32
2.3.4. Öğretmenlerde Araştırma Okuryazarlığının Geliştirilmesi .....	33
2.3.5. Okullarda Araştırma Temelli Süreçler .....	35
2.4. Araştırma Motivasyonu .....	36
2.4.1. Öğretmenlerde Araştırma Motivasyonunun Unsurları.....	36
2.4.2. Araştırma Motivasyonunu Engelleyen Faktörler .....	37
2.4.3. Araştırma Motivasyonunun Eğitimdeki Yansımaları.....	38
2.4.4. Araştırma, Araştırma Okuryazarlığı ve Araştırma Motivasyonuna Yönelik Genel Değerlendirme .....	39
2.5. İlgili Araştırmalar .....	41
2.5.1. Öğretmen Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar .....	41
2.5.2. Araştırma Okuryazarlığı ile İlgili Araştırmalar.....	43
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>45</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	45
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	45
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri .....	47
3.3.1. Öğretmen Motivasyon Ölçeği .....	47
3.3.2. Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği .....	48
3.4. Verilerin Toplanması.....	50
3.5. Verilerin Analizi.....	50
3.6. Etik Kurul Belgesi, Ölçek Kullanım İzinleri ve Araştırma İzni.....	51
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>52</b>

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	52
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	53
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	63
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	65
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	76
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	78
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>80</b>
5.1. Tartışma.....	80
5.1.1. Motivasyon Bulgularının Tartışılması.....	80
5.1.1.1. Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Tartışma.....	80
5.1.1.2. Öğretmen Motivasyonunu Cinsiyet Değişkenine Göre Tartışma .....	85
5.1.1.3. Öğretmen Motivasyonunu Yaş Değişkenine Göre Tartışma .....	88
5.1.1.4. Öğretmen Motivasyonunu Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tartışma .....	91
5.1.1.5. Öğretmen Motivasyonunu Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Tartışma ....	93
5.1.1.6. Öğretmen Motivasyonunu Mevcut Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Tartışma.....	95
5.1.1.7. Öğretmen Motivasyonunu Çalışılan Kademe Değişkenine Göre Tartışma ....	96
5.1.2. Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Bulgularının Tartışılması.....	99
5.1.2.1. Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerilerine İlişkin Tartışma .....	99
5.1.2.2. Öğretmen Araştırma Okuryazarlığı Becerilerini Cinsiyet Değişkenine Göre Tartışma.....	102
5.1.2.3. Öğretmen Araştırma Okuryazarlığı Becerilerini Yaş Değişkenine Göre Tartışma.....	105
5.1.2.4. Öğretmen Araştırma Okuryazarlığı Becerilerini Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tartışma.....	107
5.1.2.5. Öğretmen Araştırma Okuryazarlığı Becerilerini Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Tartışma.....	108
5.1.2.6. Öğretmen Araştırma Okuryazarlığı Becerilerini Mevcut Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Tartışma.....	110
5.1.2.7. Öğretmen Araştırma Okuryazarlığı Becerilerini Çalışılan Kademe Değişkenine Göre Tartışma.....	111
5.1.3. Öğretmen Motivasyonu ve Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişki ve Yordayıcılığa Dair Tartışma .....	112
5.2. Sonuç .....	115
5.3. Öneriler.....	118
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>120</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>146</b>

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Öğretmenlerin Motivasyonlarının Araştırma Okuryazarlığı Bakımından Değerlendirilmesi* başlıklı tez çalışmamın toplam **169** sayfalık kısmına ilişkin, 7/07/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%21** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

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

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

7/07/2025

Kürşat DEMİR

Prof. Dr. Mustafa YAVUZ

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

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

7/07/2025

Kürşat DEMİR

## SİMGELER VE KISALTMALAR

- $\bar{X}$  : Aritmetik ortalama (Gözlem değerlerinin toplamının örneklem sayısına bölünmesiyle bulunan merkezi eğilim ölçüsü).
- % : Yüzde oranı.
- AGFI** : *Adjusted Goodness of Fit Index – Düzeltilmiş Uyum İyilik İndeksi* (GFI'ın model karmaşıklığı dikkate alınarak düzeltilmiş hâli).
- ANOVA** : *Analysis of Variance – Tek Yönlü Varyans Analizi* (bir bağımsız değişkenin iki veya daha fazla grupta ortalamaları karşılaştıran parametrik test).
- BERA** : *British Educational Research Association – Birleşik Krallık'ta eğitim araştırmaları alanındaki meslekî bir dernektir.*
- CFI** : *Comparative Fit Index – Karşılaştırmalı Uyum İndeksi* (Model ile sıfır modelinin -hiç uyumun olmadığı model- karşılaştırmalı uyumunu ölçer).
- Cohen's d** : *Cohen'in d etki büyüklüğü* (iki grup ortalaması arasındaki farkın standart sapmaya bölünmesiyle elde edilen etki büyüklüğü katsayısı).
- Cronbach's  $\alpha$**  : *Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı* (Ölçeğin iç tutarlılığını ölçen katsayı).
- Durbin-Watson** : *Durbin-Watson istatistiği* (regresyon kalıntılarında oto-korelasyon olup olmadığını test eden değer).
- F** : *F istatistiği* (Analysis of Variance'da modelin veya gruplar arası varyansın ortalama kareler oranı).
- GFI** : *Goodness of Fit Index – Uyum İyilik İndeksi* (Modelin gözlenen veriye ne ölçüde uyduğunu gösteren uyum iyiliği göstergesi).
- Kurtosis** : *Basıklık* (Veri dağılımının sivrilik/yuvarlaklık derecesi).
- MEB** : *Millî Eğitim Bakanlığı.*
- N** : *Örneklem büyüklüğü* (Analize dahil edilen toplam gözlem sayısı).

- NFI** : *Normed Fit Index – Normlanmış Uyum İndeksi (Ki-kare değerine dayalı, karşılaştırmalı bir uyum ölççeği).*
- p** : *p-değeri (İstatistikî testin anlamlılık düzeyini gösteren değer).*
- r** : *Pearson korelasyon katsayısı (iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi yön ve şiddet olarak ölçen değer).*
- R<sup>2</sup>** : *Regresyon modelinin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösteren oran.*
- RMSEA** : *Root Mean Square Error of Approximation – Yaklaşımın Ortalama Karekök Hata Oranı (Modelin nüfus kovaryans matrisine ne kadar yakın olduğunu ortalama hata karekökü).*
- Scheffé testi** : *Scheffé çoklu karşılaştırma testi (ANOVA sonrası gruplar arası hangi farklılıkların anlamlı olduğunu belirleyen yöntem).*
- sd** : *Serbestlik derecesi (Ki-kare testinde veya doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan “degrees of freedom” değeri).*
- Skewness** : *Çarpıklık (Veri dağılımının simetriden sapma derecesi).*
- SRMR** : *Standardized Root Mean Square Residual – Standartlaştırılmış Ortalama Karekök Artık (Gözlenen ve tahmin edilen korelasyon matrisleri arasındaki ortalama standartlaştırılmış fark).*
- ss** : *Standart sapma (Veri değerlerinin aritmetik ortalamadan ne kadar saptığını gösteren yayılım ölçüsü).*
- t** : *t testi sonucu elde edilen değer.*
- TEDMEM** : *Türk Eğitim Derneğinin düşünce kuruluşu.*
- Tolerans** : *Bir regresyon modelinde çoklu bağlantı olup olmadığını gösteren,  $1-R^2_j$  aralığında hesaplanan değer.*
- Tukey testi** : *Tukey çoklu karşılaştırma testi (ANOVA sonrası gruplar arası hangi farklılıkların anlamlı olduğunu belirleyen yöntem).*

- UNESCO** : *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO, Birleşmiş Milletler’e bağlı eğitim, bilim ve kültür alanlarında çalışan uzmanlık kuruluşudur.*
- vb.** : *ve benzeri.*
- vd.** : *ve diğerleri.*
- VIF** : *Variance Inflation Factor – Varyans Enflasyon Faktörü (bir regresyon değişkeninin diğerleriyle çoklu bağlantısını gösterir).*
- $\beta$**  : *Standartlaştırılmış regresyon katsayısı (her bir bağımsız değişkenin, diğer değişkenler sabitken, bağımlı değişkendeki birim değişime etkisinin standartlaştırılmış büyüklüğü).*
- $\chi^2$**  : *Ki-kare istatistiği (İki veya daha fazla kategorik değişken arasındaki uyumu/değişkenler arası ilişkiyi test eden ki-kare değeri).*

## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 3.1.</b> Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin özellikler.....	46
<b>Tablo 3.2.</b> Öğretmen Motivasyon Ölçeği beşli puanlama biçimi ve puan aralıkları... 47	47
<b>Tablo 3.3.</b> Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği beşli puanlama biçimi ve puan aralıkları. ....	49
<b>Tablo 3.4.</b> Araştırma verilerinin normallik değerleri.....	50
<b>Tablo 4.1.</b> Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler. ....	52
<b>Tablo 4.2.</b> Öğretmen motivasyon ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları. ....	54
<b>Tablo 4.3.</b> Öğretmen motivasyon ölçeğinin yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	55
<b>Tablo 4.4.</b> Öğretmen motivasyon ölçeğinin eğitim düzeyi değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları. ....	56
<b>Tablo 4.5.</b> Öğretmen motivasyon ölçeğinin mesleki deneyim süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları. ....	58
<b>Tablo 4.6.</b> Öğretmen motivasyon ölçeğinin mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları. ....	60
<b>Tablo 4.7.</b> Öğretmen motivasyon ölçeğinin kademe değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	61
<b>Tablo 4.8.</b> Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı beceri düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler. ....	63
<b>Tablo 4.9.</b> Araştırma okuryazarlığı becerileri ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları. ....	65
<b>Tablo 4.10.</b> Araştırma okuryazarlığı becerileri ölçeğinin yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları. ....	67
<b>Tablo 4.11.</b> Araştırma okuryazarlığı becerileri ölçeğinin eğitim düzeyi değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları. ....	69
<b>Tablo 4.12.</b> Araştırma okuryazarlığı becerileri ölçeğinin mesleki deneyim süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları. ....	71
<b>Tablo 4.13.</b> Araştırma okuryazarlığı becerileri ölçeğinin mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları. ....	73
<b>Tablo 4.14.</b> Araştırma okuryazarlığı becerileri ölçeğinin kademe değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları. ....	75

**Tablo 4.15.** Öğretmen motivasyonu ve araştırma okuryazarlığı becerileri arasında Pearson korelasyon analizi..... 77

**Tablo 4.16.** Öğretmen motivasyonunun araştırma okuryazarlığı becerileri üzerine etkisi..... 78



## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

### ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONLARININ ARAŞTIRMA OKURYAZARLIĞI BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Kürşat DEMİR

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin başarısı ve performansı, öğrencilerin öğrenme kalitesi ile eğitim sisteminin genel niteliğine doğrudan yansımaktadır. Alan yazında öğretmenlerin mesleki performansını etkileyen pek çok faktör tartışılırken, özellikle motivasyon ve araştırma okuryazarlığının önemi vurgulanmaktadır. Yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin ders içi uygulamalarda yenilik yarattığı ve etkili olduğu, dolayısıyla öğrenci başarısını ve okul performansını olumlu etkilediği ileri sürülmektedir. Aynı zamanda çağdaş eğitim anlayışı, yalnızca motivasyonu yüksek değil, araştırma yapabilen ve bulgularını uygulamaya aktarabilen öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Ancak alan yazında, öğretmen motivasyonu ile araştırma okuryazarlığı arasındaki doğrudan ilişkiyi ele alan çalışma bulunmamaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin motivasyonlarının araştırma okuryazarlığı bakımından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, bir büyükşehirde yer alan üç ilçede görev yapan toplam 341 öğretmen (149 kadın, 192 erkek) oluşturmaktadır. Katılımcılara, Öğretmen Motivasyon Ölçeği ile Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği uygulanmış; elde edilen veriler SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle parametrik testler tercih edilmiş; betimleyici istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) ile analiz gerçekleştirilmiştir. Motivasyon ile araştırma okuryazarlığı arasındaki ilişkinin ve yordayıcılığın belirlenmesinde Pearson korelasyon analizi ve Regresyon analizi yapılmış; ayrıca cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim süresi, mevcut okuldaki görev süresi ve okul kademesi gibi demografik değişkenlere göre farklılıkların incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin genel olarak yüksek motivasyona sahip olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. İçsel, dışsal ve yönetsel faktörlerde “yüksek” puanlar gözlemlenirken; 51 yaş ve üzeri öğretmenler, 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenler daha yüksek motivasyona sahip olduklarını bildirmiş, lisansüstü eğitim almış öğretmenler ise motivasyon düzeylerini nispeten daha düşük olarak bildirmişlerdir. Ayrıca, çalışılan kademe bakımından ilkökul öğretmenleri daha yüksek motivasyona sahip olduklarını belirtirken, ortaokul öğretmenleri nispeten daha düşük motivasyona sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler genel olarak yüksek düzeyde araştırma okuryazarlığı becerilerine sahip olduklarını ifade etmişler; araştırma süreci ve araştırmaya hazırlık alt boyutlarında “çok yüksek”, yöntem bilgisi ile kaynaklara ulaşma boyutlarında ise “yüksek” düzeyde becerilere sahip olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Cinsiyet analizinde yalnızca kaynaklara ulaşma alt boyutunda erkek öğretmenlerin anlamlı derecede yüksek araştırma okuryazarlığı becerilerine sahip olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Lisansüstü eğitim de araştırma okuryazarlığını olumlu yönde etkilemiştir. Motivasyon ile araştırma okuryazarlığı arasında orta düzeyde ve pozitif ilişki bulunmuş; öğretmen motivasyonu, araştırma okuryazarlığı becerilerinin yaklaşık %10’unu açıklamıştır. Bu durum, motivasyonun araştırma okuryazarlığı becerilerinde destekleyici ancak tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Regresyon analizi sonuçları, dışsal motivasyonun öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu ancak içsel ve yönetsel motivasyonun anlamlı bir yordayıcılığa sahip olmadığını göstermektedir. Öneriler kapsamında, dışsal teşvik unsurlarının artırılması, lisansüstü mezunu olmayan öğretmenlere yönelik araştırma yöntemleri, kaynak erişimi, veri analizi ve dijital okuryazarlık konularında hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi, lisansüstü eğitim fırsatlarının artırılması, deneyimli ve genç öğretmenler arasında mentorluk ilişkilerinin kurulması, ortaokul öğretmenlerinin motivasyonunu artıracak seminer ve destek programları ile desteklenmesi ve kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve çevrimiçi veri tabanlarını etkin kullanmaları konularında desteklenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** motivasyon, araştırma okuryazarlığı, öğretmen

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Educational Sciences  
Education Management Program  
Master Thesis

### EVALUATION OF TEACHERS' MOTIVATION IN TERMS OF RESEARCH LITERACY

Kürşat DEMİR

In educational organisations, teachers' success and performance are directly reflected in students' learning quality and in the overall calibre of the school system. While many factors that shape teachers' professional performance are discussed in the literature, motivation and research literacy are highlighted as particularly pivotal. Highly motivated teachers are argued to introduce innovation and effectiveness into classroom practice, thereby enhancing both student achievement and overall school performance. Contemporary educational paradigms likewise emphasise the need for teachers who are not only well-motivated but also capable of conducting research and translating findings into practice. Yet, no study has directly examined the relationship between teacher motivation and research literacy. Against this backdrop, the present research aimed to evaluate teachers' motivation in terms of their research literacy. The sample comprised 341 teachers (149 women, 192 men) working in three districts of a metropolitan municipality. Participants completed the Teacher Motivation Scale and the Research Literacy Skills Scale, and the data were analysed with SPSS 25. Because the data were normally distributed, parametric tests were employed; descriptive statistics (frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation) were first calculated. Pearson correlation and regression analyses were conducted to identify the strength and predictive power of the relationship between motivation and research literacy, and independent-samples t-tests and one-way ANOVAs were used to examine differences across demographic variables (gender, age, educational attainment, years of professional experience, tenure at current school, and school level). Findings indicated that teachers generally reported high levels of motivation. "High" scores were observed for intrinsic, extrinsic, and managerial factors. Teachers aged 51 and over and those with more than 21 years of experience reported higher motivation, whereas teachers with graduate-level education reported relatively lower motivation. By school level, primary school teachers reported higher motivation, while secondary school teachers reported relatively lower motivation. Overall, teachers also reported high levels of research literacy skills. They indicated "very high" proficiency in the research process and research preparation subdimensions, and "high" proficiency in methodology knowledge and access to resources. In the gender analysis, only the access-to-resources subdimension showed a significant difference, with male teachers reporting higher research literacy skills. Postgraduate education also had a positive effect on research literacy. A moderate, positive correlation emerged between motivation and research literacy, with teacher motivation explaining approximately 10 per cent of the variance in research literacy skills. Regression analysis further showed that extrinsic motivation significantly predicted research literacy, whereas intrinsic and managerial motivation did not. Recommendations include: (a) strengthening extrinsic incentives; (b) offering in-service training for teachers without postgraduate degrees on research methods, source access, data analysis, and digital literacy; (c) expanding postgraduate study opportunities; (d) establishing mentorship networks between experienced and novice teachers; (e) providing seminars and support programmes to enhance lower-secondary teachers' motivation; and (f) supporting women teachers in developing digital literacy and effective use of online databases.

**Keywords:** motivation, research literacy, teacher

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde “*Öğretmenlerin Motivasyonlarının Araştırma Okuryazarlığı Bakımından Değerlendirilmesi*” konulu araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları, tanımları ile araştırmada yanıt aranan sorular yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin başarısı ve performansı, öğrencilerin öğrenme kalitesine ve eğitim sisteminin genel niteliğine doğrudan etki etmektedir (Darling-Hammond, 2010; Day, 2013). Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki performanslarını etkileyen pek çok faktörün olduğu, alan yazında geniş biçimde tartışılmaktadır (Balcı, 2018; Eren, 2014). Bu faktörlerin başında ise motivasyon ve araştırma okuryazarlığı gelmektedir (Borg, 2009; Demir, 2019). Araştırma okuryazarlığı günümüz eğitim ortamlarının en önemli becerilerinden biridir (Yıldız vd., 2019). Alan yazın, öğretmenlerin yüksek motivasyon düzeyine sahip olmalarının, ders içi uygulamalarda yenilikçiliği ve etkililiği artırdığını, dolayısıyla öğrenci başarısını ve okulun genel performansını olumlu yönde etkilediğini ileri sürmektedir (Ada vd., 2014; Ilgar, 2012). Öte yandan çağdaş eğitim anlayışı, yalnızca motivasyonu yüksek değil, aynı zamanda araştırma yapabilen ve araştırma bulgularını uygulamaya aktarabilen öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır (Elliott, 1991; Eriksen ve Phillips, 2023). Ayrıca günümüzde öğretmenler yalnızca araştırmaları tüketen bireyler olarak değil, aynı zamanda bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendiren ve eğitim süreçlerinde uygulayan aktif bilgi üreticileri olarak görülmektedir (Boyd, 2022). Dahası Dünya genelinde lisansüstü kayıtlardaki bariz artış göz önünde bulundurulduğunda (Kuzhabekova, 2022), birçok ülke araştırma okuryazarlığını geliştirmenin önemini belirten politikalar yayınlamıştır (Timmerman vd., 2013).

Bu noktada, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı; bilimsel yöntemleri anlama, veri toplama ve analiz tekniklerini kullanabilme, alan yazını etkin biçimde takip etme ve elde edilen bulguları mesleki bağlamda uygulayabilme becerilerini kapsamaktadır (Beaudry ve Miller, 2016; Shank ve Brown, 2007). Araştırma okuryazarlığı yüksek öğretmenlerin, sınıflarında öğrenme-öğretme süreçlerini iyileştirmek için kanıta dayalı uygulamalara daha fazla yer verdikleri, böylece öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine anlamlı katkı sundukları bilinmektedir (Cochran-Smith ve Lytle, 1999; Pine, 2009). Ancak öğretmenlerin bu becerileri kazanmaları ve sürdürmeleri, önemli ölçüde içsel ve dışsal motivasyon düzeylerine bağlıdır

(Deci ve Ryan, 2000; Pink, 2022). Akademisyenler araştırma okuryazarlığını anlamak için çaba sarf etmiş ve öz yeterlilik, motivasyon ve araştırma ilgilerinin öğrencilerin araştırma okuryazarlığının gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğunu öne sürmüşlerdir (Armijos Valdivieso vd., 2022; Heng vd., 2020). Bu bağlamda motivasyon ile araştırma okuryazarlığı arasında bir bağ olacağı akla gelmektedir.

Dolayısıyla, öğretmen motivasyonu ile araştırma okuryazarlığı arasındaki etkileşimi bütüncül bir şekilde ele almak gerek kuramsal gerekse uygulamalı düzeyde önem arz etmektedir (Borg, 2010; Eriksen, 2022). Ne var ki alan yazında, öğretmen motivasyonunun mesleki doyum (Çınar ve Dalaman, 2024), liderlik davranışları (Kaçmaz, 2020), özyeterlilik algıları (Uygar, 2023), okul kültürü (Çevik ve Köse, 2017) veya örgütsel adalet (Yüksel ve Kazak, 2022) gibi değişkenlerle ilişkisini inceleyen çok sayıda araştırma olmasına ve araştırma okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmaların ise çoğunlukla öğretmenlerin bilimsel yöntem bilgisi, istatistiksel okuryazarlık düzeyi veya araştırma yapmaya dair tutumlarına odaklanmasına karşın (Beaudry ve Miller, 2016; Sezgin, 2017) motivasyon ile araştırma okuryazarlığı arasındaki doğrudan ilişkiyi konu edinen çalışmanın alan yazında bulunmadığı dikkat çekmektedir. Bu iki alanın kesişim kümesindeki çalışmaların yetersiz olması, motivasyonun araştırma yapma istekliliği üzerindeki etkisini veya araştırma becerilerinin geliştirilmesinde motivasyonun oynadığı rolü netleştirmeyi güçleştirmektedir.

Bu araştırmaya duyulan ihtiyacı belirginleştiren bir diğer nokta, 21. yüzyıl becerileri perspektifinin eğitim sistemine getirdiği yeni beklentilerdir (UNESCO, 2013). Güncel eğitim politikaları, öğretmenlerden yalnızca ders kitabı ve müfredat odaklı bir yaklaşım sergilemelerini değil, aynı zamanda kendi sınıf problemlerine yönelik özgün çözümler üretebilecek düzeyde bilimsel düşüncüyü içselleştirmelerini beklemektedir (Balcı, 2018; Eren, 2014). Böylece, öğretmenlerin mesleki gelişimde “araştırmacı” kimliklerini güçlendirmeleri, sürekli yenilenen eğitim teknolojilerine ve yöntemlerine bilimsel bir merceklerle bakmaları giderek daha kritik hâle gelmektedir (Pine, 2009). Ancak bunun gerçekleşebilmesi için gerekli olan öğretmen motivasyonu düzeyinin hangi değişkenlere göre şekillendiği ve araştırma okuryazarlığı ile nasıl bir etkileşim içinde olduğu, henüz açıklığa kavuşturulmaya ihtiyaç duyulan bir araştırma problemi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin motivasyon ve araştırma okuryazarlığı düzeyleri, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim süresi, mevcut okuldaki görev süresi veya görev yapılan okul kademesi gibi değişkenlere göre farklılaşabilir. Meslekte yeni olan öğretmenler araştırma

yöntemlerine daha güncel bir yaklaşıma sahip olabilirken, kıdemli öğretmenler deneyimlerini sistematik araştırmalarla desteklemekte zorlanabilmektedirler (Büyüköztürk, 1999). Bu dinamiklerin ayrıntılı olarak incelenmesi, hem eğitim fakültelerinin ders içeriklerinin yapılandırılmasında hem de okullarda yürütülen hizmet içi eğitim programlarının tasarlanmasında önemli veriler sağlayabilir.

Özetle, bu araştırmaya neden ihtiyaç duyulmaktadır sorusuna verilebilecek yanıt, eğitim sisteminin öğretmenlerden beklentilerindeki değişim ve öğretmenlerin profesyonel konumlarının giderek karmaşıklaşması gerçeğine dayanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010; Winch vd., 2015). Öğretmenlerin yalnızca ders işleyen değil, aynı zamanda araştıran, sorgulayan ve yenilikçi yaklaşımlar geliştiren meslek uzmanları olarak konumlanması; bunun için ise hem yüksek motivasyona hem de gelişmiş araştırma okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Büyüköztürk, 1999; Cochran-Smith ve Lytle, 1999). Öğretmenlerin motivasyonları ve araştırma okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin tespiti bu noktada önem kazanmaktadır. Bu çalışma, tam da bu boşluğu doldurma ve eğitim örgütlerinde motivasyon-araştırma okuryazarlığı etkileşimini ortaya koyma çabasının bir ürünüdür.

Dolayısıyla elde edilecek bulguların hem akademik alan yazını zenginleştirilmesi hem de öğretmen yetiştirme, hizmet içi eğitim ve eğitim politikaları bağlamında uygulamalara ışık tutması beklenmektedir. Bu yönüyle çalışma, öğretmen motivasyonu ve araştırma okuryazarlığı arasındaki etkileşimi etraflıca inceleyen özgün araştırmalardan biri olma potansiyeli taşımaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ve araştırma okuryazarlığı becerileri düzeylerini belirlemek, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğretmenlerin motivasyonlarının araştırma okuryazarlığı becerileri üzerinde ne derece etkili olduğunu incelemektir. Bu sayede öğretmenlerin motivasyonlarının araştırma okuryazarlığı bakımından değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Böylelikle, hangi öğretmen profillerinin desteklenmesine öncelik verilmesi gerektiği, hangi koşullarda motivasyonun araştırma becerilerini güçlendirdiği veya hangi faktörlerin bu ilişkiyi zayıflattığı belirlenebilecektir.

Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve araştırma okuryazarlığı becerileri düzeylerinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim süresi, mevcut okuldaki görev süresi ve okul kademesi gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip

göstermediği incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ve araştırma okuryazarlığı becerilerinin bu demografik değişkenler açısından nasıl farklılık gösterdiği, motivasyonları ile araştırma okuryazarlığı becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve motivasyonun araştırma okuryazarlığı becerilerini yordayıp yordadığı araştırılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin motivasyonları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim süresi, mevcut okuldaki görev süresi ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim süresi, mevcut okuldaki görev süresi ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin motivasyonları ile araştırma okuryazarlığı becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin motivasyonları araştırma okuryazarlığı becerilerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Öğretmenlerin mesleki performansını belirleyen temel etkenlerden biri olan motivasyon, eğitim örgütlerinde verimlilik, öğrenci başarısı ve kurumsal bağlılık gibi çok yönlü çıktılarla ilişkilendirilmiştir (Ada vd., 2014; Eren, 2014). Bununla birlikte, çağdaş eğitim yaklaşımlarının giderek artan ölçüde vurgu yaptığı araştırma okuryazarlığı, öğretmenlerin bilimsel yöntemlere hâkim olmaları, veri toplayabilmeleri, elde ettikleri verileri uygun biçimde analiz edebilmeleri ve sonuçları eğitim uygulamalarına aktarabilmeleri açısından kritik görülmektedir (Beaudry ve Miller, 2016; Borg, 2009). Dolayısıyla, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ve araştırma okuryazarlığı becerilerinin hem ayrı ayrı hem de birbiriyle etkileşimli olarak değerlendirilmesi, eğitim sisteminin niteliğini artırmak bakımından büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada önce, öğretmenlerin motivasyon düzeyinin hangi düzeyde olduğu ve söz konusu motivasyonun cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim süresi, mevcut okuldaki görev süresi ve okul kademesi gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı

incelenmektedir. Ardından, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin mevcut durumu ve bu becerilerin anılan demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ortaya konmaya çalışılmaktadır. Son olarak, öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile araştırma okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişki ve motivasyonun, araştırma okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olup olmadığı sorgulanmakta yani öğretmenlerin motivasyonlarının araştırma okuryazarlığı bakımından değerlendirilmesi yapılmaktadır. Bu bakımdan, araştırma temel olarak altı kritik soruyu yanıtlamayı hedeflemektedir.

Yapılan bu analiz gerek kuramsal gerek uygulamalı düzeyde çeşitli açılardan önem arz etmektedir. Kuramsal düzeyde, motivasyon alan yazınında çoğunlukla ele alınan iş doyumunu ve örgütsel bağlılık gibi çıktıların ötesine geçilerek, araştırma okuryazarlığı gibi mesleki gelişimi doğrudan etkileyen bir değişkenle ilişki kurulması, mevcut alan yazındaki boşluğu doldurmaya yöneliktir (Borg, 2010; Eriksen ve Phillips, 2023). Araştırma okuryazarlığına ilişkin çalışmalar, öğretmenlerin bilimsel bilgilere erişimi ve bu bilgileri uygulamaya dönük kullanımıyla sınırlı kalmış; söz konusu sürecin, öğretmenin motivasyonuna dayalı içsel/dışsal güdülerle nasıl şekillendiğine değinilmemiştir. Bu nedenle, bu çalışma alan yazını genişletmeye ve hem öğretmen motivasyonunu hem de araştırma becerilerini kapsayan yeni bir bakış açısı getirmeye adaydır.

Uygulama boyutunda ise bu çalışmanın önemi, hizmet içi eğitim ve eğitim politikaları açısından somut öneriler üretebilme potansiyeline dayanmaktadır. Hizmet içi eğitimlerde araştırma okuryazarlığı becerilerini güçlendirecek atölye çalışmaları veya eylem araştırması temelli uygulamaların, öğretmenlerin motivasyonları doğrultusunda nasıl farklılaştırılabileceği sorusu gündeme gelmektedir (Kendirlioğlu Günhan, 2021). Nitekim, öğretmen motivasyonunun düşük olduğu ya da belirli demografik gruplarda motivasyon kaybının yaşandığı durumlarda, araştırma süreçlerine katılımın da sınırlı kalması olasıdır (Nunan ve Lamb, 1996). Buna karşın, yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin araştırma sonuçlarını sınıf içi uygulamalara daha sık ve daha etkili biçimde entegre edebildikleri bilinmektedir (Borg, 2009).

Özetle, alan yazın incelendiğinde motivasyon konusunda oldukça kapsamlı ve derin bir alan yazın ile karşılaşmaktayız. Buna karşın araştırma okuryazarlığı becerileri ile ilgili oldukça az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu tez çalışması öğretmenlerin motivasyonu ile araştırma okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkiye odaklanan ulusal ve uluslararası alan yazındaki ilk araştırma olarak öne çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmanın, motivasyon ile

araştırma okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyerek alan yazının genişletilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu tez çalışmasının tüm öğretmenlere, motivasyon ve araştırma okuryazarlığı becerisinin önemi hakkında bilgi vereceği düşünülmektedir. Araştırma bulgularının, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin geliştirilmesinde kritik bir rol oynayabileceği böylece eğitim sistemlerinin genelinde öğrenme ve öğretim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerine ve eğitim politikası yapıcılarına, hangi öğretmen profiline hangi düzeyde motivasyonel desteğe ve araştırma okuryazarlığı becerisi geliştirme fırsatlarına ihtiyaç duyduğu konusunda yol gösterici olması beklenmektedir.

#### **1.4. Sayılılar**

Bu çalışma, katılımcıların araştırma sürecinde dürüst ve doğru bilgi sağlayacakları sayılısı üzerine kuruludur. Katılımcıların yanıtlarının doğruluğu, araştırmanın bulgularının güvenilirliği için temel bir öneme sahiptir. Bu nedenle, araştırma etiği prensiplerine uygun olarak, katılımcılara anonimlik ve gizlilik güvencesi verilmiştir.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Bu çalışma belirli bir coğrafi bölgedeki öğretmenler üzerinde odaklanmaktadır, bu da bulguların diğer bölgeler veya eğitim sistemleri için doğrudan uygulanabilirliğini sınırlayabilir. Coğrafi sınırlılık, kültürel, sosyal ve ekonomik faktörlerin araştırma sonuçları üzerinde önemli etkileri olabileceği anlamına gelir. Bu faktörlerin, öğretmenlerin motivasyon ve araştırma okuryazarlığı seviyeleri üzerinde etkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.
2. Bu çalışma, öğretmen motivasyonu ve araştırma okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için nicel yöntemler kullanmaktadır. Nicel yöntemler, geniş örneklem gruplarından veri toplamada ve istatistiksel analizler yapmada etkilidir; ancak, bu yaklaşım, öğretmenlerin kişisel deneyimleri ve algıları hakkında derinlemesine bilgi sağlamada sınırlı olabilir. Bu nedenle, çalışmanın bulguları, öğretmenlerin motivasyon ve araştırma okuryazarlığı deneyimlerinin karmaşıklığını tam olarak yansıtamayabilir.
3. Bu çalışma, ölçek kullanarak veri toplamaktadır. Ölçekler, katılımcıların kendi davranışlarını, tutumlarını veya becerilerini değerlendirmeleriyle ilgili bilgi sağlar, ancak bu yöntem yanlılık ve doğruluk konusunda sınırlılıklara sahiptir. Katılımcılar, sosyal istenirlik nedeniyle yanıtlarını olumlu yönde çarpıtabilir veya kendi motivasyon

ve araştırma okuryazarlığı beceri seviyelerini gerçekçi olmayan bir şekilde değerlendirebilirler.

4. Bu çalışma, öğretmen motivasyonu ve araştırma okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçlasa da bu ilişkiyi etkileyebilecek diğer potansiyel değişkenlerin tümünü kontrol etmek mümkün değildir.

## 1.6. Tanımlar

Bu araştırma, öğretmenlerin motivasyonu ve araştırma okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu bağlamda, çalışmanın anlaşılmasını kolaylaştırmak için temel terimler ve kavramlar aşağıda tanımlanmıştır:

- **Öğretmen Motivasyonu:** Öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirme konusundaki içsel ve dışsal güdülenmelerinin bir kombinasyonunu ifade eder. Bu, öğretmenlerin eğitim süreçlerine katılımını, öğrencilerle etkileşimini ve mesleki gelişimlerine olan bağlılıklarını etkileyen bir faktördür (Deci ve Ryan, 2000). Motivasyon, öğretmenlerin mesleki tatminini, öğrenci başarısını ve okulun genel başarısını artırabilir.
- **Araştırma Okuryazarlığı:** Mevcut araştırmaları inceleyip anlamlandırarak sonuçlarından yararlanabilme ve aynı zamanda kendi başına araştırma yürütme becerisi, araştırma okuryazarlığının özünü oluşturur. Bu nitelik, bireylerin yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, etkili iletişim kurma ve iş birliğini sürdürebilme gibi üst düzey yetkinliklerini de içerir. Dolayısıyla araştırma okuryazarlığı; bir konuda bilgi gereksinimi duyulduğu andan itibaren, bu bilgiye erişebilmek için gereken yöntemleri kullanma ve uzmanlık alanıyla ilgili çalışmaların bütün aşamalarını organize etme yeterliliğini gerektirir (Yıldız vd., 2019) .

## BÖLÜM 2

### 2. ALAN YAZIN

#### 2.1. Motivasyon

Motivasyon, insanoğlunun varoluşundan bu yana en çok merak edilen konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Latince kökenli “movere” (harekete geçirmek) sözcüğünden türediği belirtilen bu kavram (Kaplan, 2007), basit anlamıyla bireyleri belirli bir hedef doğrultusunda harekete geçiren içsel veya dışsal güçleri ifade eder (Mitchell, 1982; Spector, 1996). Öte yandan, motivasyonun sadece eylemi başlatmakla kalmayıp, o eylemi sürdürme, yön verme ve nihai olarak başarıya ulaşmada devamlılık sağlama boyutu olduğu da vurgulanmaktadır (Viau, 1994).

Bu bağlamda motivasyon, bir işin gerçekleştirilmesinde veya bir davranışın sergilenmesinde, bireyin “neden ve nasıl” sorularına cevap veren temel mekanizma olarak değerlendirilebilir. Kişinin fiziksel ve zihinsel kaynaklarını en iyi biçimde kullanarak belirli bir amaca yönelmesi, motivasyon süreciyle mümkündür (Arı, 2008). Motivasyon, bireyin tüm enerjisini kendi amaçlarına ve isteklerine dönük olarak odaklaması şeklinde de tanımlanmaktadır (Çivilidağ ve Şekercioğlu 2017). Yeşil (2016) motivasyonun üç aşamadan oluştuğunu öne sürmektedir: davranışa hazır hâle gelmek, davranışı sürdürmek ve davranış sonucunda mutluluk duymak. Bu üçlü yapı, motivasyon sürecinin dinamik ve çok boyutlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Motivasyon kavramının, örgüt içi yönetsel işleyişten eğitim alanına, psikolojiden insan kaynakları yönetimine kadar pek çok disiplinde kritik önem taşıdığı görülmektedir (Alan, 2006). Özellikle yöneticiler ve lider konumundaki bireyler, çalışanların davranışlarını kurum hedefleri yönünde etkileyebilme becerisine sahip olduklarından, motivasyonu canlı tutabilmek adına çeşitli uygulamalara başvurumaktadırlar. İşgörenlerin kurumsal amaçlara yönelik verimliliğinin artırılmasında, yöneticilerin gösterdiği tutum ve davranışların payı büyüktür (Ada vd., 2014). Bununla birlikte, yalnızca ekonomik faktörlerin yeterli olmadığı, çalışanların sosyal ve psikolojik gereksinimlerinin de tatmin edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Unutkan, 1995).

##### 2.1.1. Motivasyonun Kavramsal Çerçevesi

Motivasyon, günlük yaşamdan akademik ortamlara kadar geniş bir yelpazede karşımıza çıkan ve oldukça karmaşık unsurları barındıran bir kavramdır (Demir, 2019). İlk olarak

1880’lerde Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere’de psikoloji alanındaki bazı makalelerde görülen “motivation” terimi, Türkçede “güdülenme”, “harekete geçirici güç” veya “istek uyandırma” gibi ifadelerle karşılık bulmuştur (Akbaba ve Aktaş, 2013; Atay, 2018). Cüceloğlu’na (2012) göre motivasyon; ihtiyaçlar, arzular, dürtüler ve ilgileri içine alan bir süreçtir. İnsanlar, kendileri için önemli gördükleri veya doyum sağlayacaklarına inandıkları hedeflere ulaşmak amacıyla çaba harcamaktadırlar (Yeşil, 2016).

Motivasyon konusunda alan yazındaki ortak paydalardan biri, sürecin bireysel olması ve davranışlarda gözlemlenebilmesidir (Koçel, 1998). Bireysel olması, aynı motivasyon aracının herkes üzerinde benzer etkiyi yaratmayacağını ifade etmektedir. Eroğlu (2009) motivasyonu, bireyin çeşitli uyarıcılara maruz kaldıktan sonra davranışlarında gözlenen farklılıkları açıklayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede motivasyon, davranışın başlangıcını, süresini, yoğunluğunu ve yönünü belirleyen etkenlerin bütünüdür (Hodgetts, 1991; Klein, 1989; Mitchell, 1982; Spector, 1996).

### **2.1.2. Motivasyonun Temel Özellikleri**

Motivasyonun temel özellikleri, davranışı başlatmak, sürdürmek ve belirli bir yöne kanalize etmektir. Birey bir ihtiyaç hissettiğinde, bu ihtiyacı gidermek adına davranış geliştirir. Eğer o davranış, belirli bir ödül veya doyum ile sonuçlanırsa, motivasyonun sürmesi ihtimali artmaktadır (Koçel, 1998). Dolayısıyla motivasyon, bir tür “itici güç” ya da “harekete geçirici enerji” olarak düşünülebilir.

Motivasyon aynı zamanda içsel ve dışsal ödüllerle bağlantılıdır (Koçel, 1998). İçsel ödüller, görevi yerine getirmekten alınan zevk, kişisel gelişim, öz yeterlik hissi gibi bireyin duygu dünyasına yönelik doyumları içerirken; dışsal ödüller daha somut unsurları (maaş, prim, terfi vb.) kapsamaktadır (Akgün ve Kavuncubaşı, 1995). Her iki ödül türü de örgüt içerisinde çalışanların verimliliğini ve performansını artırabilir; fakat uzun vadede kalıcı etki yaratmak isteyen örgütlerin, çalışanlarının içsel motivasyonunu güçlendirmeye odaklanması gerektiği vurgulanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Leonard vd., 1999).

### **2.1.3. Motivasyon Türleri**

Motivasyon, bireyi belirli amaçlar doğrultusunda harekete geçiren ve davranışlarını sürdürmesini sağlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Robbins ve Judge, 2017). Bu sürecin kaynağı, temel olarak iki ana başlık altında incelenebilir: içsel ve dışsal motivasyon (Tohidi ve Jabbari, 2012; Yılmaz, 2017). Ayrıca, öz-belirleme kuramı gibi çağdaş yaklaşımlar, içsel ve

dışsal motivasyonu daha ayrıntılı alt türlere ayırarak bireylerin davranışlarını açıklamaya çalışmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Aşağıda bu türler kısaca ele alınmıştır.

### 2.1.3.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, bireyin bir etkinliği bizzat yapmaktan zevk alması ve sürecin kendisinden tatmin olmasıyla ortaya çıkmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Bu motivasyon türünde kişi, herhangi bir dış ödül veya ceza beklentisi olmaksızın etkinliğe yönelmektedir (Özbeş ve Aktemur Gürlü, 2019). Bir öğretmenin yeni bir ders yöntemini sadece “merak duyduğu” ve “öğrencilerine katkı sağlayacağı için” araştırıp uygulamaya koyması, içsel motivasyona örnek gösterilebilir.

- **Özerklik:** Kişinin kendi seçimleriyle hareket etmesi, karar verme süreçlerinde söz sahibi olması içsel motivasyonu artıran önemli bir faktördür (Pink, 2022).
- **Yeterlik:** Bireyin bir işi başarması ve performansından tatmin duyması, içsel motivasyon düzeyini olumlu etkiler (Deci ve Ryan, 2000).
- **İlişkili Olma:** Sosyal etkileşim ve aidiyet duygusu da içsel motivasyonu besleyen önemli bir unsurdur. Birey, yaptığı işin çevresi tarafından değerli bulunduğunu hissettiğinde motivasyonu artar (Kılıç ve Yılmaz, 2019).

### 2.1.3.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, bireyin davranışlarını dışarıdan gelen ödüllere ya da cezalara göre düzenlediği bir güdülenme türüdür (Herzberg, 1959). Burada davranışa yön veren en temel faktör, kişinin elde edeceği dışsal karşılık (maaş, terfi, takdir vb.) veya kaçınacağı olumsuz sonuçlardır (Herzberg, 1959).

- **Ödüller:** Bireyin ücret, prim, takdir belgesi gibi somut kazanımlara ulaşma isteği dışsal motivasyonu tetikler (Herzberg, 1959).
- **Cezalar:** Uygunsuz davranışların cezalandırılması veya bir hakkın geri alınması korkusu, dışsal motivasyonu canlı tutabilir. Ancak uzun vadede bireyin içsel isteğini zayıflatabileceği belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 2000).
- **Sosyal Beklentiler:** Birey, çevresindeki insanların baskısı veya beklentileri nedeniyle davranışını düzenleyebilir. Örneğin, bir öğretmen meslektaşları ve yöneticilerinin beğenisini kazanmak için belirli projelerde yer alma motivasyonu ile hareket edebilir (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

Sonuç olarak, motivasyon türleri bağlamında yapılan ayrımlar, bireylerin davranışlarını neyin tetiklediğini ve sürdürülebilir kıldığını anlamada oldukça etkilidir. İçsel motivasyon, kişiye uzun vadede daha yüksek doyum ve başarı sağlamasıyla öne çıkarken, dışsal motivasyon, kısa vadede etkin bir itici güç olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim örgütlerinde, yöneticilerin ve paydaşların bu iki motivasyon türüne dengeli bir şekilde odaklanması, çalışanların ve öğrencilerin performansını ve memnuniyetini artırmaya katkı sunmaktadır (Aslan Yılmaz ve Dönmez, 2013).

#### **2.1.4. Motivasyon Teorileri**

Motivasyon, insanların davranışlarını yönlendiren, onları belirli hedefler doğrultusunda harekete geçiren ve bu davranışları sürdürmelerini sağlayan güç olarak tanımlanmaktadır (Robbins ve Judge, 2017). Bireysel ve örgütsel bağlamda başarının anahtarı olarak değerlendirilen motivasyon, yüzyıllar boyunca farklı disiplinlerin (psikoloji, sosyoloji, yönetim bilimi, eğitim vb.) odağında yer almıştır (Hoy ve Miskel, 2010). Özellikle örgütlerde çalışanların performansını yükseltmek, yaratıcılıklarını artırmak ve kurumsal amaçlara ulaşmak için motivasyonun nasıl sağlanabileceği yönünde çok sayıda kuramsal ve uygulamalı araştırma yapılmıştır (Eren, 2014). Eğitim örgütlerinde de öğretmen ve öğrencilerin motivasyonu, öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini belirleyen kritik değişkenlerden biridir (Akbaba, 2010).

Bu kısımda, motivasyonla ilgili ortaya konulmuş kuramlar “motivasyon teorileri” başlığı altında bütüncül bir biçimde ele alınmıştır. İlk olarak motivasyon teorilerinin tarihsel gelişiminden söz edilerek, ardından içerik teorileri, süreç teorileri ve çağdaş teoriler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Son yüzyılda geliştirilen ve uygulamalara yön veren bu teoriler, yöneticilere ve eğitimcilere çalışanların veya öğrencilerin içsel veya dışsal motivasyonlarını artırma noktasında önemli ipuçları sunmaktadır.

##### **2.1.4.1. Tarihsel Arka Plan**

Motivasyon kavramının bilimsel temelleri, 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında psikoloji alanında yapılan çalışmalara dayanmaktadır. Bu dönemde özellikle William James, Sigmund Freud ve Clark Hull gibi araştırmacılar, insan davranışının nedenlerini açıklayan içgüdü ve dürtü temelli yaklaşımlar geliştirerek motivasyonun psikoloji içindeki önemini vurgulamışlardır (Weiner, 1992).

20. yüzyılın başlarında örgütlerde verimliliği artırmayı amaçlayan Frederick Taylor’un bilimsel yönetim yaklaşımı, iş görenlerin maddi özendirmeyle güdülenebileceğine vurgu

yapmıştır (Taylor, 1911). Buna göre, işçiler esasen ekonomik kazançlarıyla motive olmaktadır. Ancak 1920'li yıllarda başlayan ve Elton Mayo tarafından yürütülen Hawthorne Araştırmaları, insanların yalnızca maddi ödüllerle değil, sosyal ve psikolojik faktörlerle de motive olduklarını ortaya koymuştur (Mayo, 1933). Bu gelişme, örgütlerde insan unsuruna ve insan ilişkilerine verilen önemi artırmış, motivasyon konusunda yeni yaklaşımların doğmasına ortam hazırlamıştır (Bursalıoğlu, 2002).

1930'lardan itibaren insan ilişkileri yaklaşımı ve davranış bilimleri alanındaki ilerlemeler, motivasyon konusunu örgüt ve eğitim bağlamında daha derinlikli incelemeye yöneltmiştir (Gallmeier, 1992). İkinci Dünya Savaşı sonrasında, örgüt davranışı ve eğitim psikolojisi alanında pek çok motivasyon kuramı geliştirilmiştir. Bu kuramların bazıları, insanların neye ihtiyaç duyduğunu (Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi), bazıları ise insanların davranışlarının nasıl oluştuğunu (Vroom'un Beklenti Teorisi) açıklamaya odaklanmıştır. Sonraki yıllarda öz-belirleme kuramı, amaç yönelimi kuramı, duygusal zekâ ve motivasyon gibi yeni yaklaşımlar da motivasyona dair alan yazını zenginleştirmiştir (Deci ve Ryan, 2000; Goleman, 2012).

Günümüzde motivasyon, yöneticilerin, eğitimcilerin ve örgüt psikologlarının en çok ilgilendiği konuların başında gelmektedir (Güneş, 2021). İnsanların iş tatmini, performansı, örgüte bağlılığı ve öğrenme süreçlerindeki başarıları üzerinde motivasyonun belirleyici olduğu düşünülmektedir (Eren, 2014). Bu nedenle alan yazında motivasyon teorileri, içerik teorileri, süreç teorileri ve çağdaş teoriler şeklinde kategorize edilerek açıklanmaktadır (Armstrong, 2015).

#### **2.1.4.2. Klasik Yaklaşımlar**

Motivasyon teorilerinin temelleri, insan davranışını açıklayan klasik yaklaşımlarla iç içe geçmiştir. Klasik teori, örgütlerde biçimsel kurallara, katı hiyerarşiye ve iş bölümüne odaklanmıştır. Frederick Taylor'un bilimsel yönetim prensipleri, insanın 'ekonomik insan' olduğu ve daha fazla ücret verildiğinde daha fazla çalışacağı varsayımına dayanmaktadır (Taylor, 1911). Bu yaklaşım, iş görenlerin rasyonel varlıklar olduklarını, temel güdülerinin ekonomik kazanç olduğunu ileri sürmüştür. Ancak Taylor'un görüşleri, bireyin sosyal, psikolojik ve duygusal yönlerinin ihmal edilmesi nedeniyle eksik bulunmuş; insan ilişkileri yaklaşımına geçiş hızlanmıştır.

Max Weber ve Henri Fayol gibi teorisyenler ise örgütlerde otorite, bürokrasi, hiyerarşi, emir-komuta zinciri gibi yapısal unsurları ön plana çıkarmış, motivasyon konusuna dolaylı değinmişlerdir (Fayol, 2016). Ancak insan ilişkileri yaklaşımının güçlü bir biçimde ortaya çıkmasıyla birlikte klasik teorinin insanı sadece maddi güdülemeye indirgediği yönündeki eleştiriler artmıştır. Nihayetinde Hawthorne çalışmalarının bulguları, çalışanların sosyal ihtiyaçlarının ve grup dinamiklerinin motivasyonda kritik öneme sahip olduğunu göstermiş, bu bulgular modern motivasyon teorilerinin geliştirilmesinde itici güç olmuştur (Mayo, 1933).

### 2.1.4.3. İçerik Teorileri

İçerik teorileri, motivasyonu bireylerin “neyi” arzuladığına, yani hangi ihtiyaçlar, dürtüler, arzular veya güdülerin bireyi harekete geçirdiğine odaklanarak açıklamaktadır (Koçel, 2005). Bu teoriler, insan davranışının altında yatan ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların hiyerarşik veya türsel sıralamasını açıklamaya çalışmaktadır (Armstrong, 2015). Başlıca içerik teorileri şu şekilde özetlenebilir:

#### 2.1.4.3.1. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Abraham Maslow (1954), insan davranışının temelinde belirli ihtiyaçlar olduğunu ve bu ihtiyaçların bir hiyerarşi içinde yükseldiğini ileri sürmüştür. Maslow’a göre, ihtiyaçlar en alttan en üste doğru beş basamaktan oluşmaktadır:

- **Fizyolojik İhtiyaçlar:** Yemek, su, barınma, uyku gibi insanın hayatta kalmasına dair temel gereksinimler.
- **Güvenlik İhtiyacı:** Bireyin kendini tehlikelerden, işsizlikten, hastalıktan koruma ihtiyacı.
- **Ait Olma ve Sevgi İhtiyacı:** Aile, arkadaş grupları, sosyal çevreye kabul, duygusal ilişki gibi ihtiyaçlar.
- **Saygınlık İhtiyacı:** Başarı, statü, tanınma, takdir edilme, özgüven kazanma.
- **Kendini Gerçekleştirme:** Bireyin potansiyelini tam anlamıyla kullanma, yaratıcılığını ortaya koyma, yaşam amacını bulma (Maslow, 1954).

Maslow, bireylerin alt basamaktaki ihtiyaçları tam olarak karşılanmadan üst basamaklara geçemeyeceğini varsaymaktadır (Luthans, 2011). Ancak günümüzde yapılan bazı araştırmalar, bu basamakların katı bir sıra izlemediğini, farklı kültürel ve bireysel etmenlerin söz konusu olabileceğini göstermektedir (Hofstede, 1984). Yine de Maslow’un kuramı, örgüt

ve eğitim yönetimi bağlamında en yaygın bilinen ve sıkça atıfta bulunulan motivasyon teorilerinden biridir (Robbins ve Judge, 2017).

#### 2.1.4.3.2. Alderfer'in ERG Kuramı

Clayton Alderfer (1969), Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini, Varoluş (Existence), İlişki (Relatedness) ve Gelişme (Growth) şeklinde üç genel kategoriye ayırarak ERG kuramını geliştirmiştir.

- **Varoluş İhtiyaçları:** Fizyolojik ve güvenlik düzeyindeki ihtiyaçları içerir.
- **İlişki İhtiyaçları:** Kişinin çevresiyle iyi ilişkiler kurma, kabul görme, sevgi ve ait olma ihtiyaçlarını kapsar.
- **Gelişme İhtiyaçları:** Bireyin kendini geliştirme, potansiyelini ortaya çıkarma ve saygınlık kazanma arzusunu ifade eder.

Alderfer, Maslow'dan farklı olarak bu üç düzeyin aynı anda var olabileceğini ve bir basamak doyurulmadığında bireyin alt basamaktaki ihtiyaçlara geri dönebilme olasılığını vurgulamaktadır (Alderfer, 1969). Bu yaklaşım, örgütlerde çalışanların veya öğrencilerin, farklı zamanlarda farklı ihtiyaçları gidermek isteyebileceklerini ve motivasyon stratejilerinin bu esneklik dikkate alınarak tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Koçel, 2005).

#### 2.1.4.3.3. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Frederick Herzberg (1959), motivasyon ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemiş ve hijyen faktörler ile motivasyonel faktörler şeklinde iki ana grupta toplanan etkenleri tanımlamıştır.

- **Hijyen Faktörler:** Ücret, iş güvenliği, çalışma koşulları, kurum politikaları, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, denetim şekli vb. gibi dışsal faktörlerdir. Bu faktörler sağlandığında iş tatminsizliği ortadan kalkar; ancak tek başına yüksek iş tatmini veya motivasyon yaratmazlar.
- **Motivasyonel Faktörler:** Başarı, takdir edilme, sorumluluk, yükselme, işin kendisi gibi içsel unsurlardır. Bu faktörler sağlandığında iş tatmini ve içsel motivasyon ortaya çıkar (Herzberg, 1959).

Herzberg'e göre çalışanların veya öğretmenlerin gerçekten motive olmalarını ve işten doyum elde etmelerini sağlayan asıl unsur, işin bizzat kendisinden kaynaklanan, bireyin gelişme ve kendini gerçekleştirme fırsatlarını yaşamasına imkân veren içsel motivasyon

faktörleridir (Koçel, 2005). Buna karşın hijyen faktörlerin eksikliği, memnuniyetsizlik ve motivasyon kaybına yol açmaktadır. Örgütlerde hem hijyen hem de motivasyonel faktörlere dikkat edilmesi gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Robbins ve Judge, 2017).

#### 2.1.4.3.4. McClelland'in Başarı İhtiyacı Kuramı

David C. McClelland (1985), insan davranışının temelinde üç önemli ihtiyaç olduğunu ileri sürmüştür:

1. **Başarı İhtiyacı:** Zor fakat erişilebilir hedefler belirlemek ve bu hedeflere ulaşmak için çaba sarf etmek.
2. **Güç İhtiyacı:** Diğerlerini yönlendirme, kontrol etme veya etkileme arzudur.
3. **Bağlılık/Ait Olma İhtiyacı:** Sosyal ilişkilerin ve kabul edilmenin önemini belirtir.

Özellikle başarı ihtiyacı yüksek olan bireyler, risk almayı severler, işlerinde sorumluluk üstlenmek isterler ve geri bildirim almaya önem verirler (McClelland, 1985). Bu kuram, örgütlerde bireylerin iş tasarımı, geri bildirim mekanizmaları ve terfi imkânları ile güdülenebileceğini vurgulamaktadır. Eğitsel bağlamda ise, öğrencilerin başarı ihtiyaçlarını harekete geçirecek şekilde hedefler belirlemenin ve onlara özgü sorumluluklar vermenin motivasyonu artırdığı ifade edilmektedir (Akbaba, 2010).

#### 2.1.4.4. Süreç Teorileri

Süreç teorileri, motivasyonun “nasıl” oluştuğuna, bireyin hangi bilişsel değerlendirmelerle davranışlarını şekillendirdiğine odaklanmaktadır (Armstrong, 2015). İnsan davranışının dinamik yapısını, karar verme ve algı süreçlerini açıklamaya çalışmaktadırlar (Hoy ve Miskel, 2010). Başlıca süreç teorileri şöyledir:

##### 2.1.4.4.1. Vroom'un Beklenti Kuramı

Victor H. Vroom (1964), motivasyonun bireyin beklentileri, çabası, performansı ve elde edeceği sonuçların değeri arasındaki ilişkilere dayalı bir süreç olduğunu savunmaktadır. Kurama göre motivasyon, üç temel unsurun çarpımına eşittir:

1. **Beklenti:** Bireyin, belirli bir çabayı gösterdiğinde istenen performansa ulaşacağına dair inancı.
2. **Araçsallık:** Bu performans sonucunda bireyin bir ödül elde edeceğine dair inancı.

3. **Değer:** Bu ödülün veya sonucun birey için taşıdığı değer.

$$\text{Motivasyon} = \text{Beklenti} \times \text{Araçsallık} \times \text{Değer}$$

Kurama göre, bu üç unsurdan biri düşükse motivasyon da düşük olur (Vroom, 1964). Örneğin, bir öğretmen çok çalışarak öğrencilerin başarısını artırabileceğine inanmıyorsa (düşük beklenti) veya yöneticilerin takdirini kazanacağına inanmıyorsa (düşük araçsallık), ya da bu takdiri kendisi için önemli görmüyorsa (düşük değer), motivasyonu düşük olacaktır (Robbins ve Judge, 2017). Beklenti kuramı, örgütlerde performans yönetimi ve ödül sistemleri tasarlanırken rehberlik edebilecek önemli bir yaklaşımdır.

#### 2.1.4.4.2. Adams'ın Eşitlik Kuramı

J. Stacy Adams (1965), bireylerin iş yerinde aldıkları çıktılar (ücret, takdir, statü vb.) ile girdileri (eğitim, deneyim, çaba, yetenek vb.) arasında bir denge aradıklarını ileri sürmüştür. Kişi, kendi girdi-çıkıtı oranını başkalarınıninkisiyle karşılaştırır.

- Eğer birey, kendi oranının başkalarına göre daha düşük olduğuna inanırsa (adaletsizlik hissi), motivasyon düşer ve kişi bu haksızlığı gidermeye çalışır.
- Eğer birey, kendi oranının başkalarına göre daha yüksek olduğuna inanırsa da benzer biçimde bir rahatsızlık duyabilir ve bazen performansını düşürerek veya başkalarına yardım ederek durumu dengelemeye çalışabilir (Adams, 1965).

Eşitlik kuramı, örgütlerdeki adalet duygusunun motivasyonda kritik bir etmen olduğunu gösterir. Eğitim kurumlarında da öğretmenler, çalışma arkadaşları veya farklı okul türlerinde çalışan meslektaşlarıyla yapılan kıyaslamalarda adaletsiz bir durum sezdiğinde, performansta düşüş ve motivasyonda kayıplar yaşanabilmektedir (Yıldırım, 2008).

#### 2.1.4.4.3. Amaç Belirleme Kuramı

Locke ve Latham (1990), insan davranışında hedeflerin belirleyici olduğunu savunmaktadırlar. Amaç Belirleme Kuramı'na göre, birey net, spesifik ve zorlayıcı ancak ulaşılabilir hedefler koyduğunda, bu hedeflere ulaşmak için daha yüksek çaba ve kararlılık sergilemektedir. Ayrıca hedeflere ulaşmada düzenli geribildirim almak, motivasyonu canlı tutmaktadır (Locke ve Latham, 1990). Eğitsel bağlamda da öğrenciler için net, ölçülebilir ve aşamalı hedefler belirlemenin, onların derslere yönelik motivasyonunu arttırdığı ifade edilmektedir (Aksel ve Elma, 2018).

#### 2.1.4.4.4. Atıf (Nedensellik Yükleme) Kuramı

Atıf kuramı, Fritz Heider, Bernard Weiner ve diğer araştırmacıların çalışmalarına dayanmaktadır (Weiner, 1979). Bu kurama göre, bireyler başarısızlık veya başarı durumlarını belli nedenlere (yetenek, çaba, şans, zorluk düzeyi vb.) atfetmektedirler. Kişinin başarı veya başarısızlık atıfları, sonraki davranışlarının motivasyon düzeyini önemli ölçüde etkilemektedir. Örneğin, bir öğrenci başarısızlığını ‘yetersiz olduğuna’ inanarak açıklarsa motivasyonu düşebilmektedir. Buna karşılık, ‘yeterince çalışmadığı’ için başarısız olduğunu düşünürse daha fazla çaba gösterme eğiliminde olabilmektedir (Weiner, 1979).

#### 2.1.4.5. Çağdaş Teoriler

Çağdaş motivasyon teorileri, teknolojik ve sosyokültürel değişimlerin iş ortamını dönüştürdüğü, insan ihtiyaçlarının ve beklentilerinin daha karmaşık hale geldiği bir dönemde geliştirilmiştir (Deci ve Ryan, 2000). Bu teoriler, içsel ve dışsal motivasyonu bütüncül bir perspektifle ele alarak, bireylerin psikolojik ve sosyal gereksinimlerini daha ayrıntılı biçimde incelemektedir.

##### 2.1.4.5.1. Öz-Belirleme Kuramı

Edward L. Deci ve Richard M. Ryan, öz-belirleme kuramında, motivasyonun bir spektrum içinde değiştiğini ve bireyin içsel-dışsal motivasyon kaynaklarına göre konumlandığını öne sürmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Kurama göre insanların üç temel psikolojik ihtiyacı vardır:

1. **Otonomi:** Bireyin kendi davranışlarını özgürce seçebilmesi, kararlarında söz sahibi olması.
2. **Yeterlik:** Kişinin yeteneklerini geliştirmesi ve başarı hissini tatması.
3. **İlişki Kurma:** Sosyal anlamda başkalarıyla bağlantı kurma ve ait olma duygusu.

Bu ihtiyaçlar karşılandığında, içsel motivasyon güçlenir ve birey yapmaktan keyif aldığı faaliyetlere gönüllü olarak yönelmektedir. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin otonomisi, yeterlik algısı ve sosyal desteği ne kadar yüksekse, içsel motivasyonlarının da o kadar yüksek olduğu görülmektedir (Ryan ve Deci, 2017).

Öz-belirleme kuramında, dışsal motivasyon ise farklı içselleştirme düzeylerine göre alt kategorilere ayrılmaktadır (örneğin, dışsal düzenleme, içselleştirilmiş düzenleme, tanımlanmış düzenleme, bütünlüleştirilmiş düzenleme). Amaç, zamanla bireyin dışsal motivasyon

kaynaklarını içselleştirmesi ve daha gönüllü bir davranışa dönüştürmesidir (Deci ve Ryan, 2000).

#### **2.1.4.5.2. Akış Kuramı**

Mihaly Csikszentmihalyi, akış kuramında bireyin bir etkinlik sırasında “tamamen kendini kaptırma” ve “zamanın nasıl geçtiğini fark etmeme” hali yaşamasından söz etmektedir (Csikszentmihalyi, 1990). Bu durum, zorluk düzeyinin bireyin becerisiyle uyumlu olduğu faaliyetlerde ortaya çıkar. Akış deneyimi yüksek motivasyon, odaklanma ve tatminle ilişkilidir. Eğitsel süreçlerde öğrencilerin veya öğretmenlerin yeteneklerine ve ilgilerine uygun görevler verilmesi, akış deneyimini destekleyerek motivasyonu artırabilir (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2014).

#### **2.1.4.5.3. Hedef Yönelimi Kuramı**

Dweck ve Leggett (1988) tarafından temelleri atılan hedef yönelimi kuramı, bireylerin öğrenme süreçlerinde iki ana hedef yönelimine sahip olabileceğini belirtir:

- **Öğrenme (Gelişim) Yönelimi:** Kişi bilgi ve becerilerini geliştirmeye odaklanır, hataları öğrenme fırsatı olarak görür.
- **Performans Yönelimi:** Kişi başkalarından üstün veya daha iyi görünmeye odaklanır, hataları yetersizlik göstergesi olarak algılar.

Öğrenme yönelimli bireyler, başarısızlık karşısında motivasyonlarını korurken, performans yönelimli bireyler başarısızlıkta çabuk demoralize olabilmektedir (Dweck, 2013). Okullarda öğretmenlerin öğrencileri öğrenme yönelimli hedeflerle teşvik etmesi, daha kalıcı bir motivasyon ve derinlemesine öğrenmeyi desteklemektedir.

#### **2.1.4.5.4. Zamansal Motivasyon Kuramı**

Steel ve Konig (2006) tarafından geliştirilen zamansal motivasyon kuramı, hedeflerin ertelenmesi veya ötelenmesi konularına odaklanmaktadır. Kişi, bir hedefin ödülünün uzak gelecekte olduğunu düşünürse motivasyonu zayıflayabilir. Yakın gelecekte ödül elde edileceğine dair inanç yükseldikçe, motivasyon da artmaktadır. Bu yaklaşım, özellikle erteleme davranışı ile mücadelede dikkate alınabilecek bir perspektif sunmaktadır.

#### 2.1.4.5.5. Daniel Pink'in "Drive" (Motivasyon 3.0) Yaklaşımı

Daniel H. Pink, "Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us" adlı eserinde, bireylerin asıl motive edici unsurlarının özerklik, ustalık ve amaç olduğunu savunmaktadır (Pink, 2022).

- **Özerklik:** Kişiyi işini veya öğrenme sürecini kendi istediği yöntemle yönetme fırsatı verildiğinde motivasyonu yükselir.
- **Ustalık:** Bireyler yaptıkları işte iyi olma, becerilerini geliştirme ve profesyonel anlamda ilerleme fırsatı buldukça keyif alır.
- **Amaç:** Para veya statünün ötesinde, daha büyük bir misyona veya değere hizmet etme hissi, içsel motivasyonu besler.

Pink, geleneksel "ödül-ceza" yaklaşımının yaratıcılığı öldürdüğünü ve yüksek performansı her zaman sağlayamadığını belirtmektedir. Özellikle bilgi çağında, yenilik ve yaratıcılık gereken işlerde içsel motivasyonun kritik olduğu ifade edilmektedir (Pink, 2022). Eğitim alanında da öğrencilerin ve öğretmenlerin özerklik duygusunun, profesyonel gelişimlerinin ve eğitime değer katma amaçlarının desteklenmesi, güçlü bir güdülenme ortamı yaratabilir.

#### 2.1.4.6. Motivasyon Teorilerine Yönelik Genel Değerlendirme

Motivasyon teorileri, insan davranışlarının anlaşılmasında ve yönlendirilmesinde çeşitli açılardan bakılan, birbirini tamamlayan zengin bir çerçeve sunmaktadır. İçerik teorileri, insanların hangi ihtiyaçlar ve dürtülerle harekete geçtiğine odaklanarak önemli ipuçları vermektedir. Bu teoriler, örgütlerde veya okullarda uygulanabilecek politika ve uygulamaların tasarlanmasında, çalışan ya da öğrencilerin hangi düzeyde (fizyolojik, güvenlik, ait olma, saygınlık, kendini gerçekleştirme gibi) ihtiyaçlarının doyurulması gerektiğine dair rehberlik etmektedir (Herzberg, 1959; Maslow, 1954).

Süreç teorileri ise motivasyonun nasıl oluştuğu sorusuna cevap aramaktadır. Vroom'un Beklenti Teorisi, Adams'ın Eşitlik Teorisi, Locke ve Latham'ın Amaç Belirleme Kuramı, bireyin bilişsel değerlendirmelerini, algılarını ve hedeflerini inceleyerek motivasyon düzeyindeki farklılıkları açıklamaktadır (Adams, 1965; Locke ve Latham, 1990; Vroom, 1964). Bu teoriler, örgütlerde adil performans sistemlerinin kurulması, net hedeflerin belirlenmesi,

çalışanların veya öğrencilerin beklentilerinin yönetilmesi gibi uygulamalara ışık tutmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010).

Bununla birlikte, çağdaş teoriler (öz-belirleme kuramı, akış teorisi, hedef yönelimi kuramı, zamansal motivasyon kuramı, Pink'in Motivasyon 3.0 yaklaşımı gibi) içsel ve dışsal motivasyon unsurlarını daha bütüncül ve dinamik bir bakışla ele almaktadır (Csikszentmihalyi, 1990; Deci ve Ryan, 2000; Dweck, 2013; Pink, 2022). Özellikle öz-belirleme kuramı insanın otonomi, yeterlik ve ilişki kurma ihtiyaçları üzerinde durarak, içsel motivasyonun hangi koşullarda gelişip sürdürülebileceğine dair kapsamlı açıklamalar sunmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Bu yaklaşım, eğitim örgütlerinde öğretmen ve öğrenci motivasyonunu arttırmak için yapılabilecek stratejik müdahalelerin daha etkin olmasını sağlamaktadır.

Araştırmalar göstermektedir ki, örgütlerde maddi teşvikler (ücret artışı, prim, vb.) veya cezalar, kısa vadede sonuç verse de uzun vadede içsel motivasyon olmadan kalıcı performans artışı sağlamakta yetersiz kalabilmektedir (Herzberg, 1959; Pink, 2022). Özellikle yaratıcı ve entelektüel katma değer gerektiren işlerde, bireyin özerkliğini, öğrenme ve ustalık arzusunu, büyük bir amaç duygusunu destekleyen ortamların kurulması gerektiği belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Pink, 2022). Eğitim açısından baktığımızda da öğretmenlerin ve öğrencilerin içsel motivasyonlarını besleyecek öğrenme ortamlarının ve okul ikliminin oluşturulması önem taşımaktadır (Akbaba, 2010).

Okul yöneticileri, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemek, onlara sorumluluk vermek, esnek karar mekanizmaları sunmak, mesleki saygınlık ve takdir duygusunu canlı tutmak suretiyle motivasyonu yükseltebilir (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Öğrenciler açısından bakıldığında ise, ders içeriklerini gerçek yaşamla bağlantılı hale getirmek, onların bireysel ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkaracak proje ve etkinliklere yer vermek, olumlu geribildirim sağlamak, hedef belirlemelerine yardımcı olmak gibi stratejilerle içsel motivasyon artırılabilir (Aslan Yılmaz ve Dönmez, 2013).

Ek olarak, farklı kültürel, demografik ve bireysel değişkenlerin motivasyon süreçlerini etkileyebileceğini unutmamak gerekir (Hofstede, 1984). Bazı kültürlerde grup dayanışması ve kolektivist anlayışlar, ait olma ihtiyacını ön plana çıkararak motivasyonun kaynağını farklılaştırabilir (Çiçek-Sağlam, 2007). Dolayısıyla herhangi bir teoriyi mutlak doğrular şeklinde değil, örgüt bağlamını ve bireylerin özelliklerini de dikkate alarak değerlendirmek gerekir.

Sonuç itibarıyla, motivasyon teorileri tarihsel süreçte farklı bakış açılarıyla insan davranışını açıklamaya çalışmış ve bu süreçte yöneticiler, eğitimciler, psikologlar için rehber nitelikte bilgiler sağlamıştır. İçerik teorileri, bireylerin hangi ihtiyaçlara sahip olduğunu ve bu ihtiyaçların tatmin edilmesinin motivasyonu nasıl etkilediğini ortaya koyarken, süreç teorileri, motivasyonun bilişsel ve algısal yönünü anlamamızı sağlamaktadır (Eren, 2014). Çağdaş teoriler ise teknolojik, toplumsal ve kişisel gelişim boyutlarını göz önüne alarak içsel motivasyonun güçlenmesine ve sürdürülmesine vurgu yapmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Her bir teori, örgütlerin ve eğitim ortamlarının tasarlanmasında, çalışanların veya öğrencilerin motivasyonunu sürekli kılmada önemli ipuçları içermektedir.

Günümüzde bir yöneticinin ya da eğitimcinin, bu teorilerin tamamını bilmesi ve her birinin sunduğu bakış açısını kendi kurumunun özgün koşullarına uyarlaması beklenmektedir (Koçel, 2005). Çünkü motivasyon, karmaşık ve çok boyutlu bir olgudur; tek bir kuram veya uygulama ile tam anlamıyla açıklanması ya da yönetilmesi zordur (Hoy ve Miskel, 2010). Gerek örgütlerde gerekse eğitim kurumlarında, motivasyonun temel ilkeleri dikkate alındığında, verimliliği, yenilikçiliği ve bireylerin uzun vadeli memnuniyetini artırmak mümkündür.

### **2.1.5. Eğitim Örgütlerinde Motivasyon**

Motivasyon, tüm kurumlardaki öneminin yanı sıra, eğitim örgütleri açısından daha da kritik bir boyut kazanmaktadır. Çünkü eğitim örgütlerinde çalışanların—özellikle öğretmenlerin—motivasyonu, öğrencilerin öğrenme başarısını ve gelecekteki mesleki yönelimlerini doğrudan etkilemektedir (Aslan Yılmaz ve Dönmez, 2013; Kofi vd., 2013). Öğretmenlik mesleğinde motivasyonun yüksek veya düşük olması, yalnızca kişinin kendi performansını değil, öğrencilerin geleceğini de şekillendirmektedir (Aycan, 2020).

#### **2.1.5.1. Öğretmen Motivasyonunun Önemi**

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini ve öğrenci başarısını belirlemede kilit bir rol oynamaktadır (Ada vd., 2014). Motivasyonu yüksek öğretmenler, derslerinde daha yenilikçi ve istekli olabilir, öğrenme ortamını zenginleştirip öğrencilerin ilgisini canlı tutabilirler (İlgar, 2012; Tahiroğlu ve Çakır, 2014). Benzer şekilde motivasyonu düşük öğretmenlerin öğrencilere yeterince rehberlik edemediği, isteksizlik ve yetersiz performans sergilediği çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Jamal Shah vd., 2012; Katipoğlu, 2012).

Bir diğ er önemli nokta, öğretmenlerin motive olmadığı durumda öğrencileri motive etmelerinin de güçleşmesidir (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Eğitimde “rol model” olma özelliğ inden dolayı, öğretmenlerin tutum ve davranışları, öğrencilerin hem akademik performansını hem de sosyal gelişimini etkilemektedir (Azizah, 2016). Yüksek motivasyonlu bir öğretmen, öğrencilerde merak uyandırarak onların derse aktif katılımını ve öğrenmenin kalıcılığ ını artırabilir (Bayındır, 2021).

### **2.1.5.2. Öğretmen Motivasyonuna Etki Eden Faktörler**

Öğretmenlerin motivasyonunu belirleyen unsurlar, kişisel, sosyal, örgütsel ve ekonomik boyutlarıyla oldukça çeşitlidir (Alam ve Farid, 2011). Kişisel boyutta, öğretmenin mesleğ ine duyduğu ilgi, kendini geliştirme isteğ i ve içsel tatmin beklentisi ön plana çıkmaktadır (Nayir, 2017). Sosyal boyutta ise okul kültürü, meslektaşlarla olumlu ilişkiler ve veli-öğrenci tutumları önemlidir (Canöz vd., 2019).

Örgütsel faktörler arasında, okul yöneticisinin liderlik tarzı, demokratik veya otoriter yaklaşımlar, mesleki gelişim fırsatları ve okulun fiziki koşulları sayılabilir (Demir, 2018; Kocabaş ve Karaköse, 2005). Maaş, ek ders ücretleri, ödül ve teşvik gibi ekonomik unsurlar da motivasyon üzerinde etkilidir; fakat öğretmenlik gibi yüksek düzeyde manevi doyum beklenen mesleklerde, yalnızca maddi açıdan tatmin sağlamak her zaman yeterli olmamaktadır (Bennell ve Akyeampong, 2007; Kılıç ve Yılmaz, 2019).

### **2.1.5.3. İçsel ve Dışsal Motivasyon Açısından Öğretmenler**

Öğretmenlerin motivasyon düzeyinde içsel ve dışsal güdüler belirleyicidir (Tohidi ve Jabbari, 2012). İçsel motivasyon, öğretmenin yaptığı iş e karşı duyduğu ilgi ve sevgi, öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmaktan aldığı doyum, kendini sürekli geliştirme arzusu gibi faktörleri içermektedir (Ünal vd., 2021). Yüksek içsel motivasyona sahip öğretmenler, zor görevler karşısında yılmazlar ve mesleğ ini daha özverili bir şekilde sürdürmektedirler (Özbey ve Aktemur Gürler, 2019). Dışsal motivasyon ise maaş, terfi, takdir belgesi gibi dışarıdan sağ lanan ödül ve teşviklerle ilgilidir. Her iki tür motivasyon da farklı mekanizmalarla çalışsa da genellikle içsel motivasyonun uzun vadeli etki bakımından daha güçlü olduğu kabul edilmektedir (Brown ve Lee, 1994).

### **2.1.6. Motivasyon ve Öğrenci Başarısı**

Motivasyon, öğrenmenin ön koşullarından biri olarak görülmektedir (Köyceğ iz ve Özbey, 2019). Sadece öğretmenlerin değil, öğrencilerin de motivasyon düzeyleri eğitim

süreçlerinin etkinliğini belirlemektedir (Bayındır, 2021). Öğrencinin öğrenme işine odaklanma isteği, derse katılma oranı, ödevlere gösterdiği özen ve ders başarıları, motivasyon düzeyleriyle yakından ilişkilidir (Kandemir ve Gür, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin, sınıfta uygun stratejiler ve yöntemler kullanarak öğrencilerinin motivasyonunu yükseltmesi beklenmektedir (Ilgar, 2012; Tahiroğlu ve Çakır, 2014).

Eğitim süreçlerinde öğrenci motivasyonunu artırmanın çeşitli yolları söz konusudur. Bunlar arasında, dersleri ilgi çekici hâle getirme, öğrencilere sorumluluk ve özerklik tanıma, akran etkileşimini teşvik etme, deneysel ve etkinlik temelli öğrenme ortamları oluşturma gibi yöntemler sayılabilir (Eroğlu, 2009; Ludlow vd., 1988). Ayrıca olumlu geribildirim, öğrencilerin çabalarını fark etme ve onurlandırma, beklentilerin net olarak ortaya konması da motivasyon artışında etkili olmaktadır (Robbins ve Judge, 2017). Aynı zamanda sınıf içerisinde olumlu bir iklim yaratmak, öğrencilerin dersle bütünleşmesini ve öğrenme çıktılarını güçlendirmektedir (Andriani vd., 2018). Düşük motivasyon ise öğrencilerin dersten kopmalarına, katılım göstermemelerine veya istenmeyen davranışlarda bulunmalarına yol açabilir (Akbaba, 2010).

### **2.1.7. Örgüt Kültürü, Liderlik ve Motivasyon**

Örgütlerde motivasyonu etkileyen faktörler incelenirken, örgüt kültürü ve liderlik tarzı ön plana çıkmaktadır (Yıldız, 2010). Örgüt kültürü, paylaşılan değerler, inançlar ve normlar bütünü temsil etmektedir (Başaran, 2008). Eğer örgüt içinde çalışanların sadece ekonomik ihtiyaçlarının değil, sosyal ve psikolojik gereksinimlerinin de önemsendiği, katılımın ve etkileşimin teşvik edildiği bir kültür hâkimse, çalışan motivasyonunun yükselmesi beklenmektedir (Koçel, 1998; Unutkan, 1995).

Liderlik anlayışı, örgüt kültürünü şekillendiren en önemli unsurlar arasındadır (Demir, 2018). Katılımcı ve destekleyici liderler, çalışanların fikirlerine değer vererek onları kurumsal karar alma süreçlerine dahil eder, onların gelişimini teşvik eder ve başarılarını ödüllendirir (Polat, 2010). Bu yaklaşımlar, çalışanların kendilerini örgüte ait hissetmelerini ve uzun vadede yüksek performans göstermelerini sağlamaktadır (Ateş ve Yılmaz, 2018). Buna karşılık otoriter liderlik, bireyleri kısa vadede yoğun çalışmaya zorlasa da uzun vadede motivasyon kaybına yol açabilmektedir (Yıldırım, 2008).

Eğitim örgütlerinde okul yöneticisinin liderlik becerileri hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonu üzerinde etkilidir (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Demokratik yönetim

tarzına sahip okul müdürleri, öğretmenlere daha fazla sorumluluk ve özerklik tanıyarak, onların mesleki doyuma ve motivasyona ulaşmasına katkı sunmaktadır (Demir, 2018). Ancak liderin de üst birimler tarafından desteklenmesi, okulun imkânlarının geliştirilmesi gibi konular motivasyonun kurumsal düzeyde sürdürülebilmesi için elzemdir (Önen ve Kanayran, 2016).

### **2.1.8. Öğretmenlerin Motivasyonunda Karşılaşılan Sorunlar**

Öğretmenlerin motivasyonunu düşüren pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında düşük maaşlar, ağır ders yükü, yeterli kaynak ve materyal eksikliği, mesleki takdir görmeme gibi unsurlar sayılabilir (Coladarci, 1992; Gherali-Roussos, 2012). Ayrıca okullardaki yönetici tutumları, meslektaşlarla yaşanan çatışmalar veya kurumsal karar süreçlerine katılımın sınırlı olması da öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir (Nunan ve Lamb, 1996; Pennington, 1992; Praver ve Oga-Baldwin, 2008; Suslu, 2006).

Örneğin, aşırı bürokrasi ve rutin işlerin fazlalığı, öğretmenlerin ders geliştirme ve öğrencilerle daha yakından ilgilenme zamanını kısıtlayarak motivasyon kaybına neden olabilir (Canöz vd., 2019). Buna ek olarak, gelişen eğitim teknolojilerine uyum sağlama konusunda destek görmeyen öğretmenler de çaresiz hissederek mesleki şevklerini yitirebilirler (Alam ve Farid, 2011). Dolayısıyla eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin hem mesleki gelişim ihtiyaçlarına hem de sosyal-psikolojik gereksinimlerine duyarlı olmaları gerekmektedir (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

### **2.1.9. Motivasyona Yönelik Genel Değerlendirme**

Motivasyon, insan davranışlarının anlaşılması ve yönlendirilmesi açısından kilit bir kavramdır (Eren, 2014). Latince “hareket etmek” anlamına gelen “movere” sözcüğünden gelmesi, motivasyonun temelinde yatan “harekete geçirme” işlevini açıkça yansıtmaktadır (Kaplan, 2007). Kişiler, gerek içsel güdüler (kendini gerçekleştirme, öğrenme merakı, manevi haz vb.) gerekse dışsal faktörler (maaş, ödül, terfi vb.) aracılığıyla motive olur (Kandemir ve Gür, 2009). Ancak bu faktörler herkeste aynı sonuçları vermeyebilir; motivasyonun son derece kişisel ve değişken bir süreç olduğu unutulmamalıdır (Koçel, 1998; Mitchell, 1982).

Örgüt bağlamında motivasyon, çalışanların örgüt amaçlarına ulaşmak için gösterdiği çabayı ve verimliliği doğrudan etkilemektedir (Ada vd., 2014). Özellikle sanayileşme sonrası dönemde örgütlerin başarısında insan faktörünün kritik hâle gelmesi, motivasyon çalışmalarının da artmasına yol açmıştır (Leonard vd., 1999). Hawthorne deneyleriyle başlayan süreç, klasik “ekonomik teşvik” anlayışının ötesine geçerek sosyal ve psikolojik ihtiyaçların da

önemini göstermiştir (Massie, 1983). Günümüzde çağdaş motivasyon kuramları, içsel motivasyonun kalıcılığını vurgularken, yöneticilerin katılımcı liderlik ve insan odaklı yaklaşımlar benimsemelerinin gerekliliğini öne çıkarmaktadır (Armstrong, 2015; Deci ve Ryan, 2000).

Eğitim örgütlerinde motivasyon konusu, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve eğitim kalitesi açısından ayrı bir öneme sahiptir (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Öğretmenlerin mesleki motivasyonu, öğrencilerin akademik başarısını ve derslere yönelik tutumunu doğrudan etkilemektedir (Aslan Yılmaz ve Dönmez, 2013; Aycan, 2020). Araştırmalar, motivasyonu yüksek öğretmenlerin, öğrencileri aktif öğrenmeye yönlendirmede ve onları daha başarılı kılmada etkili olduğunu göstermektedir (Ada vd., 2014). Öte yandan yetersiz ücret, yoğun bürokrasi, sınıf mevcutlarının fazlalığı, yönetici tutumları gibi olumsuzluklar, öğretmenlerin motivasyonunu zedeleyebilir (Canöz vd., 2019).

Bu nedenle eğitim yöneticilerinin, motivasyonun hem içsel hem de dışsal boyutlarını dikkate alarak planlama yapmaları gerekmektedir (Demir, 2018). Öğretmenler için mesleki gelişim fırsatlarının sunulması, demokratik yönetim uygulamaları, takdir ve ödüllendirme sistemlerinin adil olması, okuldaki fiziki ve teknolojik altyapının iyileştirilmesi gibi önlemler, öğretmen motivasyonunu destekleyen temel unsurlardır (Polat, 2010; Ünsar vd., 2010). Benzer şekilde, öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutmak için de ilgi çekici ve katılımcı ders yöntemleri, düzenli geribildirim ve bireysel farklılıkları gözetilen stratejilerin kullanılması önerilmektedir (Nunan ve Lamb, 1996; Pennington, 1992; Suslu, 2006).

Sonuç itibarıyla motivasyon, bir örgütün veya eğitimin herhangi bir alanında başarıya ulaşmanın temel taşlarından biridir (Şahin, 2004). İş dünyasında, sağlık sektöründe veya eğitim örgütlerinde, insanların potansiyelini açığa çıkarmanın ve sürekli gelişimi sağlamanın yolu, onların ihtiyaçlarını ve isteklerini doğru anlamaktan geçmektedir (Yıldız, 2010). Kişisel özellikleri, sosyal çevreyi ve kurumsal politikaları bütünleştiren bir motivasyon yönetimi anlayışı hem bireylerin hem de kurumların hedeflerine daha etkin şekilde ulaşmasını mümkün kılmaktadır (Koçel, 1998). Öğretmenlik gibi insan odaklı mesleklerde ise bu yaklaşım, geleceğin şekillenmesine doğrudan katkı sunduğu için daha da kritik bir öneme sahiptir (Aslan Yılmaz ve Dönmez, 2013).

Özetle, motivasyon denildiğinde, insanı eyleme geçiren, bu eylemi sürdürmesini ve geliştirmesini sağlayan çok boyutlu bir süreçten bahsedilmektedir (Demir, 2019). Gerek içsel

gerek dışsal faktörlerin dinamik dengesi, örgüt ve eğitim ortamlarında verimliliği ve başarıyı artırmaktadır (Eren, 2014). Doğru kurgulanmış bir motivasyon sistemi, çalışanların veya öğretmenlerin yalnızca performansını değil, aynı zamanda iş doyumunu ve kuruma bağlılığını da yükseltmektedir (Akgün ve Kavuncubaşı, 1995; Robbins ve Judge, 2017). Bu nedenle, motivasyon üzerine yapılan araştırmaların ve geliştirilen kuramların hem akademik hem de pratik sahada her geçen gün artan bir öneme sahip olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Çalışmamız öğretmen motivasyonunu Öz-belirleme Kuramı'nın içsel-dışsal güdülenme ve temel psikolojik ihtiyaç (özerklik, yeterlik, ilişkisellik) kavramları (Deci ve Ryan, 2000), Beklenti Kuramı'nın başarı beklentisi ile öznel değer bileşenleri (Vroom, 1964) ve Herzberg'in Çift Faktör Kuramı'nın motive edici-hijyen ayrımı (Herzberg, 1959) ekseninde ele almakta; Kılıç ve Yılmaz'ın (2019) geliştirdiği ölçeğin içsel, dışsal ve yönetsel boyutlarını sırasıyla bu kuramsal yapıtaşlarıyla ilişkilendirmektedir. Öz-belirleme Kuramı bireylerin motivasyonunu içsel ve dışsal boyutlarda ele almaktadır. Bu kurama göre içsel motivasyon, bir etkinliği salt ilgi ve haz nedeniyle gerçekleştirmek iken dışsal motivasyon, ödül, takdir veya zorunluluk gibi dış etkenlere dayanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000) Öz-belirleme Kuramı, motivasyonun süreklilik gösteren bir özerklik derecesine yayıldığını ve özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyaçlarının karşılanmasının içsel güdülenmeyi artırdığını vurgular (Deci ve Ryan, 2000). Beklenti Kuramı ise (Vroom, 1964) bireyin belli bir görevi yapmadaki motivasyonunun, o görevde başarılı olacağına dair beklentisi, o başarı sonucunda elde edeceği ödüle olan inancı ile bu ödülün birey için taşıdığı değerinin bileşimi olduğunu öne sürer; bu üç unsurdan biri düşükse motivasyon da düşecektir. Bu kuramsal çerçeve özellikle öğretmenlerin bir etkinliğin sonucuna ilişkin başarı beklentileri ve o etkinliğin öznel değerleri (mesleki fayda, ilgi düzeyi) üzerinden motivasyonunu açıklar. Hijyen-Motivasyon (Çift Faktör) Kuramı da (Herzberg, 1959) iş doyumunu ve motivasyonunu iki faktörle açıklar: motive edici faktörler (işin doğasından gelen, başarı, tanınma, sorumluluk gibi içsel tatmin sağlayan etkenler) ve hijyen faktörleri (iş ortamına dair maaş, iş güvenliği, kurum politikası, denetim gibi unsurlar). Motivasyonel faktörlerin varlığı çalışanı tatmin ederek motivasyonu artırırken hijyen faktörlerinin yokluğu memnuniyetsizlik yaratır; ancak hijyen koşulları uygun olsa bile bunlar tek başına motivasyon oluşturmaz (Herzberg, 1959).

Kılıç ve Yılmaz'ın (2019) geliştirdiği Öğretmen Motivasyon Ölçeği, öğretmen motivasyonunu içsel, dışsal ve yönetsel boyutlarda değerlendiren bir araçtır. Ölçeğin içsel motivasyon boyutu, öğretmenin mesleğini icra ederken aldığı haz, kişisel ilgi ve mesleki tatmin

gibi öznel faktörleri kapsar ve bu yönüyle Deci ve Ryan'ın (2000) Öz-belirleme Kuramındaki içsel güdülenme kavramıyla örtüşmektedir. Dışsal motivasyon boyutu ise maaş, terfi, takdir, iş güvencesi gibi dışsal ödüller veya zorunluluklar ile ilişkilidir; bu da hem Öz-belirleme Kuramındaki dışsal güdülenme unsurlarına, hem de Beklenti kuramının vurguladığı başarı beklentisi ve sonuçların değeri kavramlarına bağlanabilir (Vroom, 1964). Ölçekte tanımlanan üçüncü boyut olan yönetsel motivasyon, okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımı, okul iklimi ve kurum politikaları gibi yönetim kaynaklı etkenlerin öğretmen motivasyonuna etkisini yansıtmaktadır (Kılıç ve Yılmaz, 2019). Bu boyut, Herzberg'in hijyen faktörleri arasında saydığı denetim, okul politikası ve çalışma koşulları gibi dışsal etkenlerle ilişkili görülebilir; yani öğretmenin yöneticiden gördüğü destek ve okuldaki yönetim uygulamaları, motivasyonunu dolaylı olarak etkileyen hijyen şartlarıdır (Herzberg, 1959). Dolayısıyla Kılıç ve Yılmaz'ın (2019) ölçeğindeki içsel ve dışsal alt boyutlar, alan yazında sıkça tartışılan içsel-dışsal motivasyon ayırımına dayandırılabilirken yönetsel boyut, motivasyonu kurumsal bağlamda ele alan hijyen-motivasyon kuramı ve benzeri örgütsel motivasyon yaklaşımlarıyla açıklanabilmektedir.

## **2.2. Araştırmanın Temelleri ve Tanımları**

Araştırma, belirli bir soru, sorun veya hipotezi sistematik yöntemler kullanarak inceleme, veri toplama, analiz etme ve yorumlama faaliyetlerini içeren bir süreçtir (Balcı, 2018; Karasar, 2019b). Bu sürecin temel amacı, geçerli ve güvenilir bilgilere ulaşmak, söz konusu soruna bilimsel çerçevede çözümler önermek veya o konu hakkındaki bilgileri genişletmektir (Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2019b). Araştırma eyleminin yalnızca üniversitelerle sınırlı olmadığı, toplumsal kalkınma ve mesleki gelişim için her düzeydeki eğitim kurumlarında da işlevsel olduğu sıkça vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 1999; Karasar, 2019b; Kendirlioğlu Günhan, 2021).

Nunan (1992) araştırmayı, “üç unsur veya bileşenden oluşan sistematik bir sorgulama süreci” şeklinde tanımlamaktadır: (a) bir soru, problem veya hipotez, (b) veri ve (c) verilerin analizi ile yorumlanması. Eğitim bağlamında bakıldığında, öğretmenlerin veya öğrencilerin bir araştırma sorusu formüle etmesi, ilgili alan yazını inceleyip uygun metodolojiyi belirlemesi, doğru veri toplama araçlarını seçmesi ve elde ettiği bulguları yorumlayarak raporlaştırması gerektiği belirtilmektedir (Dikilitaş ve Bostancıoğlu, 2019). Bu süreçte, etik konuların göz önünde bulundurulması da araştırmanın ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Eriksen, 2022).

Öğretmenlerin veya öğrencilerin araştırma sürecinde kullanacakları yöntem, nicel, nitel ya da karma olabilir. Nicel araştırmalar genellikle ölçülebilir veriler toplarken, nitel araştırmalar daha çok insan deneyimlerini, algılarını ve süreçlerini anlamaya odaklanmaktadır (Çokluk vd., 2012; Karasar, 2019b). Karma yöntem ise bu iki yaklaşımın güçlü yönlerini bir araya getirir (Fraenkel vd., 2012). Eğitim bilimlerinde yaygınlaşan uygulamalı araştırma türleri, eylem araştırması ve durum çalışması gibi desenleri kapsamaktadır; bu desenler, uygulayıcının (örneğin öğretmenin) kendi sınıf veya okul bağlamını doğrudan gözlemleyip veri toplayarak daha etkili öğretim süreçleri geliştirmesine olanak tanımaktadır (Elliott, 1991; Pine, 2009).

### **2.2.1. Eğitimde Araştırmanın Rolü**

Eğitim sistemi içinde araştırma hem kuramsal hem de uygulamalı yönleriyle dikkat çekmektedir (Balcı, 2018). Kuramsal açıdan, eğitim bilimlerinde ortaya konan modeller, teoriler ve araştırma bulguları, öğrenme-öğretme sürecini beslemektedir. Uygulama açısından ise öğretmenlerin kendi sınıf ortamlarında veya okul genelinde yaptıkları çalışmalar, doğrudan öğrenci başarısını ve öğrenme sürecinin niteliğini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Özellikle 1970'lerden itibaren, Birleşik Krallık başta olmak üzere pek çok ülkede “araştırmacı öğretmen” hareketi ve eylem araştırması yaklaşımı benimsenmiştir (Elliott, 1991). Bu yaklaşım, öğretmenlerin yalnızca teorik bilgilere bağlı kalmaksızın, kendi sınıf ortamında küçük ölçekli araştırmalar yürüterek uygulamalarını kanıta dayalı biçimde iyileştirmelerini savunmaktadır (Pine, 2009). “Kanıta dayalı uygulama” görüşü, öğretmenin öğretim stratejilerini, yöntem ve tekniklerini bilimsel veriler çerçevesinde şekillendirmesini, böylelikle öğrencilerin öğrenme çıktılarını artırmayı hedeflemektedir (Borg, 2010; Mortimore, 2000).

### **2.2.2. Araştırma Sürecinin Aşamaları**

Alan yazında, bilimsel araştırma sürecine ilişkin farklı aşamalandırmalar olsa da genel olarak şu adımların ortak olduğu vurgulanmaktadır (Balcı, 2018; Karasar, 2019b; Nayak ve Singh, 2021).

1. **Problem Teşhisi ve Tanımlama:** Araştırmanın odaklanacağı soru veya sorunun açıkça belirlenmesi.
2. **Literatür (Alan yazın) Taraması:** İlgili konularda yapılmış önceki çalışmaların incelenerek kuramsal çerçevenin oluşturulması.

3. **Araştırma Sorusunun veya Hipotezlerinin Belirlenmesi:** Araştırmanın amacını somutlaştıran, ölçülebilir veya test edilebilir nitelikte sorular ya da hipotezler geliştirilmesi.
4. **Araştırma Deseninin Geliştirilmesi:** Nicel, nitel veya karma yöntem bağlamında uygun desenin belirlenmesi. Örneğin deneysel desen, betimsel desen, eylem araştırması vb.
5. **Veri Toplama:** Anket, görüşme, gözlem, doküman incelemesi gibi yöntemlerle verilerin elde edilmesi.
6. **Veri Analizi:** Toplanan verilerin istatistiksel veya nitel analiz teknikleriyle işlenmesi, karşılaştırılması ve düzenlenmesi.
7. **Bulguların Yorumlanması:** Elde edilen sonuçlar çerçevesinde araştırma sorusu veya hipotezlerini yanıtlayacak değerlendirmelerin yapılması.
8. **Raporlaştırma:** Araştırma süreci ve elde edilen bulguların düzenli bir metin hâlinde sunulması; buna ek olarak, önerilerin ve sınırlılıkların belirtilmesi (Karasar, 2019b).

Bu aşamalar, eğitim bağlamında uygulandığında, öğretmenlerin veya okul yöneticilerinin sınıf içi ve okul temelli problemleri daha sistematik şekilde çözmesine hizmet etmektedir (Kendirlioğlu Günhan, 2021). Ayrıca Dewey'in vurguladığı "öğretmenin sürekli sorgulayan ve yansıtıcı bir düşünme sürecine sahip olması" ilkesi, araştırmanın sadece akademik değil, aynı zamanda pratik ve anında uygulanabilir değerini de göstermektedir.

### 2.2.3. Öğretmenlerin Araştırma Yapmasının Önemi

Darling-Hammond (2010) eğitimin niteliğini etkileyen en önemli değişkenin öğretmenler olduğuna işaret etmektedir. Day (2013) ile Hanushek ve Rivkin (2010) kaliteli bir öğretmenin öğrencilerin akademik başarısı ve motivasyonunda büyük farklar yaratabileceğini göstermiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde araştırma becerilerine sahip olmaları, öğrenme süreçlerinde daha yetkin olmalarını sağlamaktadır (Büyüköztürk, 1999; Dikilitaş ve Bostancıoğlu, 2019).

Gerek ulusal gerekse uluslararası alan yazında, öğretmenlerin araştırma yapabilme kapasitesinin 21. yüzyılın beklentileri arasında yer aldığı belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Öğrencilere bilgi aktarmak yerine, onların bilgiyi yapılandırma ve

sorgulama becerilerini geliştirmekle yükümlü olan öğretmenler, bu rolleriyle “araştırmacı öğretmen” kimliğini kazanmaktadırlar (Cochran-Smith ve Lytle, 1999; Elliott, 1991). Böylece eğitim sisteminin temel dinamiği olan öğretmenler, kendi uygulamalarını bilimsel temellere dayandırarak hem mesleki hem de kişisel gelişim süreçlerini desteklemiş olmaktadır (Eriksen ve Phillips, 2023).

### **2.3. Araştırma Okuryazarlığı**

Araştırma okuryazarlığı, bireyin bir dizi bilimsel yöntem ve teknik hakkında bilgi sahibi olması, mevcut araştırmaları bulabilmesi, okuması, eleştirel bir gözle değerlendirmesi, elde ettiği sonuçları mesleki veya akademik amaçları doğrultusunda kullanabilmesi anlamına gelmektedir (Beaudry ve Miller, 2016). BERA (2014) ve Eriksen (2022) araştırma okuryazarlığını, eğitimcilerin farklı araştırma yöntemlerini bilme, güncel araştırma bulgularına erişme ve bu bulguların günlük uygulamalar üzerindeki etkisini anlama derecesi olarak tanımlamaktadır. Yıldız ve arkadaşlarına (2019) göre araştırma okuryazarlığı, bilimsel çalışmaların eleştirel ve sistematik biçimde incelenip yorumlanması ve bu çalışmalardan elde edilen sonuçlardan yararlanabilme yeteneğini ifade etmektedir. Buna ek olarak, bu kavram, bireylerin bağımsız şekilde araştırma yürütme becerilerini de kapsamaktadır.

Bir kişinin araştırma okuryazarlığı, araştırma sorunlarını ve boşluklarını belirleme, araştırma soruları önerme, mevcut alan yazını anlama, uygun araştırma yöntemlerini uygulama, araştırma sorularını yanıtlamak için verileri analiz etme, bulgulara dayanarak sonuca varma ve akademik makale veya rapor yazma gibi çok sayıda beceriden oluşmaktadır (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2024).

Bu kavrama, Eriksen ve Phillips’in (2023) vurguladığı biçimiyle daha bütüncül bir perspektiften bakmak mümkündür: Öğretmenlerin veya eğitim liderlerinin kendi kurumsal ve epistemik yapılarının gerekliliklerine yanıt verebilecek şekilde araştırma sürecini kavramaları ve uygulamaları gerekmektedir. Dolayısıyla sadece akademik makaleleri okuma, anlama ve özetleme değil, aynı zamanda bu bulguları kendi deneyimleri ve kurumsal koşullarla da harmanlayarak pratikle ilişkilendirme becerisi ön plana çıkmaktadır (Hammersley, 2023).

#### **2.3.1. Araştırma Okuryazarlığının Bileşenleri**

Alan yazında, araştırma okuryazarlığı çeşitli alt boyutlar ve bileşenler üzerinden ele alınmaktadır. Örneğin:

1. **Bilgi/Teknoloji Okuryazarlığı:** Dijital veri tabanlarına erişebilme, uygun anahtar kelimelerle tarama yapabilme ve kaynakları sistematik şekilde organize edebilme (Beaudry ve Miller, 2016).
2. **Sözel (Metinsel) Okuryazarlık:** Bilimsel yazının dilini anlama, karmaşık araştırma makalelerini okuyup eleştirel bakış açısıyla değerlendirebilme, araştırma raporlarının güçlü ve zayıf yönlerini yorumlayabilme (Beaudry ve Miller, 2016).
3. **Sayısal (İstatistiksel) Okuryazarlık:** Nicel verileri okuyabilme, temel istatistiksel analizleri yorumlayabilme ve elde edilen bulguları raporlarda anlamlandırabilme (Beaudry ve Miller, 2016).
4. **Görsel Okuryazarlık:** Tabloları, grafikleri ve diyagramları anlayabilme, bu görsellerden anlam çıkararak araştırmanın sonuçlarını değerlendirebilme (Beaudry ve Miller, 2016).

Bu boyutlar, araştırma okumayı ve yapmayı etkili kılan teknik becerileri yansıtmaktadır. Ancak araştırma okuryazarlığı, yalnızca teknik becerilerle sınırlı kalmamaktadır. Araştırmaya karşı olumlu tutum, eleştirel düşünme, bilimsel etiğe bağlılık ve bulguları uygulama becerisi de araştırma okuryazarlığının ayrılmaz parçalarıdır (Sezgin, 2017; Shank ve Brown, 2007). Sezgin (2017) araştırma okuryazarlığının, araştırma gereksinimi doğan bir problem ya da soruyu tanımlama, kaynakları belirleme, uygun yöntemle veri toplama, toplanan verileri analiz etme ve buradan elde edilen bulguları sentezleyerek karar süreçlerinde kullanma becerilerine işaret ettiğini belirtmektedir. Böylece araştırma, yalnızca akademik bir aktivite olmaktan çıkıp, mesleki uygulamaları dönüştüren pratik bir unsura dönüşmektedir (Hammersley, 2023).

### 2.3.2. Eğitimde Araştırma Okuryazarlığı

Araştırma okuryazarlığı, öğretmenlerin kanıta dayalı uygulamalara dahil edilmesini ve eğitim sisteminin ilerlemesine katkıda bulunmasını sağlamaktadır (Evans vd., 2017). Öğretmenler, güncel araştırma bulgularını takip ederek yeni eğitim trendlerinden haberdar olarak, bu bulguları uygulamalarına entegre edebilmektedirler (Karafil, 2023). Böylece, yenilikçi öğretim yöntemleri ve materyalleri sınıfa taşıyabilmektedir (Evans vd., 2017).

Öte yandan, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeyi, bilimsel araştırma sürecine ne ölçüde katıldıkları ve araştırma sonuçlarını uygulamada ne derece etkili oldukları ile de ilişkilidir (Borg, 2009; Cochran-Smith ve Lytle, 1999). Araştırmalar, öğretmenlerin araştırmayı

gerekli, değerli ve güvenilir bulunduğunu, ancak çoğunun bilimsel kongrelere katılmadığını, alanıyla ilgili dergileri takip etmediğini göstermektedir (Sarı, 2006). Bu noktada, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerini geliştirecek hizmet içi eğitimler, kurumsal destekler ve mesleki gelişim akademileri önem kazanmaktadır (Kendirlioğlu Günhan, 2021; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Ayrıca araştırma okuryazarlığı, mesleğin “zanaat” anlayışından uzaklaşıp “profesyonel” kimlik vurgusunu güçlendiren bir unsurdur (Winch vd., 2015). Öğretmenlik işinin basit, rutin ve öngörülebilir olmadığı; tam tersine çeşitlilik, uzmanlık ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlar gerektiren bir meslek olduğu düşünülürse (Eriksen ve Phillips, 2023) öğretmenlerin araştırma yapması ve araştırma sonuçlarını kullanması da profesyonel kimliğin inşasında önemli rol oynamaktadır (Boyd, 2022).

### **2.3.3. Öğretmenlerdeki Araştırma Okuryazarlığının Önemi**

Araştırma okuryazarlığı genel anlamıyla hem var olan bilimsel çalışmalarını analiz edip sonuçlarından yararlanabilme hem de bağımsız araştırma yapabilme becerisini ifade etmektedir (Yıldız vd., 2019) Bu yetkinlik, öğretmenlerin eğitim alanındaki araştırma bulgularını anlamalarını, eleştirel değerlendirmelerini ve mesleki uygulamalarına entegre etmelerini sağlamaktadır. Araştırma okuryazarı öğretmenler, ders içeriğini kanıta dayalı yöntemlerle şekillendirme, karşılaştıkları eğitimsel sorunlara sistematik çözümler üretme eğilimindedir. Stenhouse (1975) da öğretmenlerin araştırmacı kimliğine vurgu yaparak, öğretmenlerin kendi uygulamalarını araştırma aracılığıyla geliştirebileceklerini belirtmiştir. Bu çerçevede, araştırma okuryazarlığına sahip olmak öğretmenlerin kullanılan yöntem ve yaklaşımları sürekli güncellemesini, yaratıcı-eleştirel düşünme becerilerini güçlendirmesini ve eğitimde profesyonel gelişimini sürdürmesini kolaylaştırmaktadır. Araştırma okuryazarı öğretmenlerin kendi öğretim ortamları hakkındaki sorgulayıcı yaklaşımları artmakta, öz-yeterlik duyguları güçlenmekte ve meslektaşlarıyla iş birliği içinde sürekli mesleki öğrenme kültürü geliştirdikleri gözlenmektedir (Eğinli ve Dikilitaş, 2022; Kostoulas vd., 2019; Wyatt ve Dikilitaş, 2016). Bu nedenlerle öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı hem bireysel mesleki gelişim hem de eğitim kalitesinin yükseltilmesi için kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Uyar, 2024).

Araştırma okuryazarlığı öğretmen yetiştirme programlarının temel bileşenlerinden biri hâline gelmiştir. Son yıllarda öğretmen eğitimi programları, aday öğretmenlerin araştırma metinlerini okuma, analiz etme ve araştırmaya dayalı çalışma yapma becerilerini geliştirmeyi teşvik edecek şekilde yeniden düzenlenmektedir (Eriksen ve Brevik, 2022). Bu sayede

öğretmen adayları, teorik bilgilerini sınıf deneyimleriyle ilişkilendirerek “araştırma okuryazarı düşünme tarzı”nı edinmektedirler. Eriksen ve Brevik (2022), eğitim fakültelerinde öğrencileri aktif araştırmacı olarak sürece dahil etmenin, adayların araştırmaya bakış açısını zenginleştirdiğini belirtmiştir. Dolayısıyla, araştırma okuryazarlığının öğretmen eğitimine dâhil edilmesi, öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalara kanıta dayalı bir yaklaşımla bakmalarına ve akademik bilgiyi pedagojik bağlamda kullanabilmelerine katkı sağlamaktadır (Eriksen ve Brevik, 2022).

Araştırma okuryazarı öğretmenler, sınıf içi uygulamalarını kanıt temelli yöntemlerle desteklemekte; bu da eğitimdeki uygulamaların niteliğini yükseltmektedir. Alan yazında, araştırma metodolojilerine hâkimiyetin öğretmenlerin mesleki yaklaşımlarını zenginleştirdiği ve ders uygulamalarını daha etkili kıldığı vurgulanmaktadır (Uyar, 2024). Aynı çalışmada araştırma okuryazarlığı yüksek öğretmenlerin sınıf içi sorunlara yaratıcı çözümler üretebildiğini, farklı eğitim yöntemlerini deneyimleyerek öğrenci ihtiyaçlarına daha uygun ders işleyebildiğini göstermiştir (Uyar, 2024). Öte yandan, araştırma okuryazarlığı yaklaşımıyla, öğretmenler geçerli ve güncel eğitim araştırmalarını seçip sınıfında uygulayarak kanıta dayalı öğretimi destekler. Ogden’in (2023) de vurguladığı gibi, öğretmenlerin araştırma bulgularını eleştirel gözden geçirme ve ihtiyaç duyulan bilgiyi belirleme becerisi, eğitimde Kanıta Dayalı Uygulamalar’ı başarıyla yaygınlaştırmaktadır. Sonuçta, araştırma okuryazarı öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları genellikle daha sistematik, öğretim hedeflerine uygun ve öğrenciye kazanım odaklı olmakta; bu da dolaylı olarak öğrenci başarısını olumlu etkilemektedir.

#### **2.3.4. Öğretmenlerde Araştırma Okuryazarlığının Geliştirilmesi**

Öğretmenlerde araştırma okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi için atılabilecek adımlar çeşitli akademik çalışmalar ve uygulamalar ışığında şu şekilde özetlenebilir:

**Hizmet Öncesi Eğitim Programlarının Güçlendirilmesi:** Araştırma okuryazarlığı temelinin, öğretmen yetiştirme programlarında, yani hizmet öncesi eğitimde atılması kritik öneme sahiptir. Lisans programlarında yer alan "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" gibi derslerin teorik bilgiden ziyade uygulamaya dönük olması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının, kendi alanlarıyla ilgili basit ölçekli de olsa bir araştırma projesi (bir eylem araştırması) planlama, uygulama ve raporlaştırma sürecini bizzat deneyimlemeleri, bu becerilerin içselleştirilmesine yardımcı olur (Karasar, 2016). Bu süreç, adayların sadece araştırma yapmayı değil, aynı zamanda mevcut araştırmaları okurken hangi metodolojik ölçütlere dikkat etmeleri gerektiğini de öğrenmelerini sağlar.

**Hizmet İçi Eğitim ve Mesleki Gelişim Fırsatları:** Mevcut öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerini geliştirmek için en etkili yollardan biri, iyi yapılandırılmış hizmet içi eğitim programlarıdır. Bu programlar, tek seferlik seminerlerden ziyade, uzun soluklu ve uygulamalı atölye çalışmaları şeklinde tasarlanmalıdır. Bu eğitimlerde öğretmenlere;

- Akademik veri tabanlarına (ULAKBİM, TR Dizin, ERIC, Google Scholar vb.) erişim ve bu veri tabanlarında etkili literatür taraması yapma,
- Bir araştırma makalesinin bölümlerini (giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç) anlama ve eleştirel bir şekilde değerlendirme,
- Temel istatistiksel kavramları (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon vb.) ve veri analiz yöntemlerini yorumlama,
- Kendi sınıflarında uygulayabilecekleri eylem araştırması döngülerini planlama ve uygulama becerileri kazandırılmalıdır (McNiff, 2017).

**İşbirlikçi Öğrenme Ortamları ve Meslektaş Desteği:** Araştırma okuryazarlığı, bireysel bir çabadan çok, mesleki bir topluluk içinde geliştirildiğinde daha kalıcı olmaktadır. Okul içinde veya okullar arasında "araştırma kulüpleri" veya "makale inceleme grupları" oluşturulması, öğretmenlerin bir araya gelerek belirli bir araştırma makalesini tartıştığı, bulgularını kendi deneyimleriyle ilişkilendirdiği ve uygulama pratikleri üzerine beyin fırtınası yaptığı ortamlar sunmaktadır. Bu tür işbirlikçi yapılar, öğretmenlerin araştırma sürecinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmakta ve onları cesaretlendirmektedir (Cochran-Smith ve Lytle, 2009). Üniversitelerle yapılacak işbirlikleri de bu süreci destekleyebilir. Akademisyenlerin okullara gelerek öğretmenlerle ortak araştırma projeleri yürütmesi (okul-üniversite işbirliği), teorik bilgi ile pratik uygulamanın birleştiği zengin öğrenme deneyimleri sunabilir.

**Eylem Araştırmasının Teşvik Edilmesi:** Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığını geliştirmenin en somut yollarından biri, onları kendi uygulamalarını sistematik bir şekilde incelemeye teşvik eden eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması, öğretmenin kendi sınıfındaki bir sorunu veya geliştirmek istediği bir alanı belirlemesi, bu duruma yönelik bir eylem planı hazırlaması, uygulaması ve sonuçlarını değerlendirmesini içeren döngüsel bir süreçtir (Mills, 2018). Bu süreç, öğretmeni doğrudan araştırma sürecinin merkezine koyar. Kendi verisini toplayan, analiz eden ve sonuçlarını doğrudan kendi pratiğini iyileştirmek için kullanan

öğretmen, araştırmanın soyut bir kavram olmadığını, aksine mesleki gelişim için güçlü bir araç olduğunu deneyimlemiş olur. Okul yönetimlerinin ve politika yapıcıların, öğretmenlerin eylem araştırması yapabilmeleri için onlara zaman, kaynak ve rehberlik desteği sağlaması bu sürecin başarısı için elzemdir.

**Destekleyici Okul Kültürü ve Liderlik:** Tüm bu çabaların başarıya ulaşması, büyük ölçüde okul yönetiminin tutumuna ve okulda hâkim olan kültüre bağlıdır. Araştırmayı, sorgulamayı ve kanıta dayalı mesleki tartışmaları değerli kılan bir okul lideri, öğretmenlerin bu yöndeki çabalarını destekleyebilir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin yürüttüğü araştırma projelerinin sonuçlarını okul gelişim planlarına dahil etmesi, bulguların meslektaşlarla paylaşılması için platformlar oluşturması ve bu tür çabaları takdir etmesi, araştırma okuryazarlığının okul çapında bir norma dönüşmesine katkı sağlayabilmektedir (Çelik, 2015).

Sonuç olarak, öğretmenlerde araştırma okuryazarlığının geliştirilmesi, tek bir eğitimle veya uygulamayla sağlanabilecek bir hedef değildir. Bu, hizmet öncesi eğitimden başlayarak, hizmet içi eğitimlerle devam eden, meslektaş işbirliğine dayalı, eylem araştırması gibi uygulamalı yöntemlerle desteklenen ve en önemlisi sorgulayıcı bir okul kültürü tarafından benimsenen bütünsel bir yaklaşım gerektirmektedir. Bu yaklaşımla yetişen öğretmenler, eğitimdeki yeniliklerin pasif uygulayıcıları olmak yerine, kendi pratiklerini bilinçli bir şekilde geliştiren, mesleki gelişimlerini sahiplenen ve sonuç olarak öğrencileri için daha nitelikli öğrenme ortamları yaratan "araştırmacı profesyoneller" olacaklardır.

### **2.3.5. Okullarda Araştırma Temelli Süreçler**

Okulların birer “araştırma ve sorgulama merkezi” hâline gelmesi, öğrencilerin bilime dayalı düşünme becerilerini geliştirmesi kadar, öğretmenlerin mesleki doyum ve özerkliğini de artırmaktadır (Sezgin, 2017).

Yavuz (2019) okullarda araştırma temelli süreçlere vurgu yaparak “Araştıran Okul” kavramını geliştirmiştir. Yavuz’a (2019) göre araştırmaya dayalı okul anlayışı, eğitim, öğrenme, öğretme, öğrenci deneyimi ve liderlik alanlarında yeni nesil bir düşünce biçiminin ortaya konması olarak değerlendirilebilir. Eğitim yöneticileri, bu dönüşüm sürecinde başlangıçta ve ilerleyen dönemlerde ya sürecin lokomotifini ya da hareketin bir parçası olarak yer almalı, hiçbir şekilde bu sürecin önünde engel oluşturacak bir unsur haline gelmemelidir. Etkili bir lider, tıpkı dört çekerli bir araçta gücün tüm tekerleklerle eşit dağıtıldığı gibi, tüm paydaşlarının liderlik potansiyelini destekleyerek okulu bu yapıya dönüştürebilmelidir. Bu

dönüşümün sağlanabilmesinde ise liderlerin araştırma okuryazarlığına sahip olmaları ve aynı zamanda araştırmacı niteliklerini geliştirmeleri en önemli koşullardan biridir (Yavuz, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın [MEB] (2017) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde, öğretmenlerin araştırma becerileriyle ilgili yeterlik göstergelerine açıkça yer verilmektedir. Bu yeterlikler arasında:

- Alanla ilgili konu ve kavramları analiz etme (A1.1),
- Temel kuram ve yaklaşımların uygulamaya yansımalarını yorumlama (A1.2),
- Araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırma (A1.4),

gibi unsurlar yer alır. Bu göstergeler, öğretmenlerin mesleki performansının, bilimsel araştırma süreçlerini bilme ve uygulama becerileriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Ancak pek çok eğitim sisteminde, öğretmen yetiştirme programlarında araştırma becerilerine yeterli ağırlık verilmediği, hatta hizmet içi eğitimlerde dahi bu konunun çoğunlukla göz ardı edildiği bildirilmektedir (Büyüköztürk, 1999; Eriksen ve Phillips, 2023). Dolayısıyla hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerde araştırma eğitiminin güçlendirilmesi, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığını geliştirme yolunda önemli bir adım olarak görülmektedir (Akın ve Solmaz, 2019).

## **2.4. Araştırma Motivasyonu**

Motivasyon, bireyi belirli bir eyleme yönelten, bu eylemi sürdürülebilir kılan ve hedefe ulaşana dek isteklendiren dinamik bir süreçtir (Evans vd., 2017). Eğitim bağlamında “araştırma motivasyonu” ise öğretmenlerin veya eğitimcilerin araştırma yapma, araştırma sonuçlarını kullanma ve bilimsel yaklaşımları benimseme arzusunu ifade etmektedir (Borg, 2009). Öğretmenlerin motivasyonu, mesleki gelişimin temel belirleyicilerinden biri olarak görülmekte ve yüksek motivasyonun, sınıf içinde öğrencilerin daha kaliteli bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağladığı belirtilmektedir (Day, 2013; Mortimore, 2000).

### **2.4.1. Öğretmenlerde Araştırma Motivasyonunun Unsurları**

Araştırma motivasyonu, öğretmenlerin mesleki kimliğini, uzmanlık algısını ve mesleki doyumunu doğrudan etkileyen faktörlerden biridir (Karafil, 2023). Bu motivasyonu inşa eden başlıca unsurlar şöyle özetlenebilir:

1. **Mesleki Özerklik:** Winch vd. (2015), öğretmenlerin yalnızca program talimatlarına uyan teknisyenler değil, profesyonel çalışanlar olarak konumlanabilmesi için araştırmaya dayalı karar alma süreçlerini benimsemeleri gerektiğini vurgular. Mesleki özerklik, öğretmenin kendi sınıfında uyguladığı yöntemleri veriyle desteklemesini ve yenilikçi yaklaşımları cesaretle denemesini sağlar (Hammersley, 2023). Bu durum, öğretmenin mesleki kimliğini güçlendiren bir motivasyon kaynağıdır.
2. **Sınıf Uygulamalarını İyileştirme İsteği:** Öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve başarısını artırmak amacıyla sürekli yeni yöntemler arayışındadır (Elliott, 1991; Pine, 2009). Araştırma motivasyonu yüksek olan öğretmenler, öğrenci başarısını ve katılımını artıran yöntemleri keşfetmek için araştırma bulgularından yararlanır (Borg, 2010).
3. **Yaşam Boyu Öğrenme Kültürü:** Araştırma yapmak veya var olan araştırmaları takip etmek, öğretmenlerin bilgi dünyasına sürekli güncel kalmasını sağlar (Stanovich ve Stanovich, 2003). Özellikle mesleki dergiler, konferans katılımları, akademik iş birlikleri gibi aktiviteler, öğretmenlerin motivasyonunu artıran başlıca etkenlerdir (Eriksen, 2022).
4. **Akademik ve Mesleki Kariyer Gelişimi:** Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları, akademik yayınlar yapmaları ya da okullarda proje yürütmeleri hem kişisel doyum hem de mesleki statü açısından motivasyonlarını yükseltir. Eğitim fakültelerinde veya ilgili enstitülerde sunulan programlar, bu süreci destekleyen kurumsal araçlardır (Kendirlioğlu Günhan, 2021).
5. **Kurumsal Destek ve Yönetsel Teşvik:** Okul yöneticileri ve eğitim politikası yapıcıları, araştırmaya yönelik teşvik sistemleri oluşturduklarında, öğretmenlerin motivasyonu anlamlı ölçüde artar (Van Katwijk vd., 2023). Örneğin, öğretmenlerin araştırma yapma veya sonuçları paylaşma konusunda ek zaman, kaynak veya danışmanlık alması, olumlu bir okul iklimi yaratır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

#### 2.4.2. Araştırma Motivasyonunu Engelleyen Faktörler

Araştırma motivasyonu, ideal olarak her öğretmende yüksek düzeyde olsa da pratikte çeşitli engellerle karşılaşabilmektedir (Eriksen ve Phillips, 2023). Bu engeller şunlardır:

- **Zaman Sınırlılığı:** Öğretmenler, yoğun ders programları, ölçme-değerlendirme sorumlulukları ve bürokratik görevler nedeniyle araştırmaya yeterli zaman ayıramayabilir (Büyüköztürk, 1999).
- **Kaynak Erişimi ve Altyapı Eksikliği:** Okullarda kütüphane, veri tabanı ve teknik ekipman eksikliği, öğretmenlerin araştırma sürecine dahil olmasını zorlaştırabilir (Sarı, 2006).
- **Teorik Bilgi ve Yöntem Eksikliği:** Eğer öğretmen, bilimsel araştırma yöntemleri, istatistiksel analiz veya akademik yazım gibi alanlarda kendini yeterli görmüyorsa, araştırma motivasyonu olumsuz etkilenebilir (Borg, 2010).
- **Yönetim veya Politika Desteğinin Yetersizliği:** Kurumsal düzeyde araştırmanın teşvik edilmemesi, araştırmanın ekstra bir yük olarak görülmesi gibi algılar, öğretmenlerin motivasyonunu düşürür (Sezgin, 2017).
- **Sonuçların Uygulamaya Yansımamasına Dair Endişe:** Bazı öğretmenler, araştırma bulgularının sınıf gerçekliğine tam uymayacağı veya uzun vadede etkili olmayacağı kaygısını taşır (Borg, 2010).

### 2.4.3. Araştırma Motivasyonunun Eğitimdeki Yansımaları

Araştırma motivasyonu yüksek bir öğretmen, sınıfında yenilikçi uygulamaları deneme ve gözlemlene konusunda daha cesur davranmaktadır (Erdem, 2019). Bu öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini sürekli gözlemleyerek veriye dayalı iyileştirmeler yapmakta ve aksayan yönleri müdahale etme becerisi geliştirmektedirler (Evans vd., 2017). Ayrıca öğrenciler, öğretmenin bilimsel yöntemlere dayalı sorun çözme yaklaşımına tanık olduklarında, daha üst düzey düşünme becerileri geliştirmektedirler (Groß Ophoff vd., 2017).

Bir diğer önemli nokta, mesleki doyum ve meslekte kalıcılıktır. Bilimsel yöntemlere hâkimiyet, öğretmenlerin kendilerini daha “yetkin” hissetmelerini sağlar ve bu da tükenmişlik hissini azaltabilmektedir (Winch vd., 2015). Dahası, araştırma motivasyonu yüksek olan öğretmenler, okul paydaşlarıyla (meslektaşlar, yöneticiler, aileler) iş birliği yapma, öğrenci odaklı projeler tasarlama ve okul içindeki liderlik rollerini üstlenme eğilimindedir (Boyd, 2022; Eriksen ve Phillips, 2023).

#### **2.4.4. Araştırma, Araştırma Okuryazarlığı ve Araştırma Motivasyonuna Yönelik Genel Değerlendirme**

Eğitim ortamında “araştırma” kavramı hem kuramsal hem de uygulamalı pek çok yönüyle ele alınmaktadır. Araştırmanın, öğretmenlerin mesleki gelişiminde ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kazanmasında oynadığı rol, giderek daha görünür hâle gelmiştir (Darling-Hammond, 2010; Day, 2013). Özellikle 21. yüzyılın gerektirdiği bilgi ve beceriler, öğretmenlerin bilimsel yönteme aşina olmalarını, veriye dayalı karar verme süreçlerini benimsemelerini ve yenilikçi eğitim teknolojilerini kullanmalarını zorunlu kılmaktadır (Akın ve Solmaz, 2019; UNESCO, 2013).

Bu noktada, araştırma okuryazarlığı kavramı, öğretmenlerin yalnızca araştırma bulgularını okuyan ve tüketen değil, aynı zamanda bu bulguları tartışan, uygulayan ve gerektiğinde kendi bağlamlarında yeni araştırmalar yürütebilen profesyoneller olmalarını gerektirmektedir (BERA, 2014; Eriksen, 2022). Araştırma okuryazarlığının bileşenleri arasında dijital kaynak kullanma, istatistiksel verileri yorumlama, bilimsel yazın dilini anlama ve etik ilkelere uygun hareket etme gibi pek çok alt beceri yer almaktadır (Beaudry ve Miller, 2016). Bunları kazanmak, öğretmenlerin mesleki özerkliğini ve uzmanlık düzeyini artırırken, okul ve toplum nezdinde “profesyonel” kimliklerini de güçlendirmektedir (Boyd, 2022; Winch vd., 2015).

Diğer taraftan, araştırma motivasyonu, öğretmenlerin söz konusu becerileri kazanma ve uygulama çabalarını doğrudan etkilemektedir. Motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenler, daha fazla araştırma yapmaya, bilimsel kongrelere katılmaya, mesleki dergileri takip etmeye ve kendi sınıf uygulamalarını geliştirmeye yönelik istek duymaktadırlar (Karafil, 2023; Stanovich ve Stanovich, 2003). Bu, yalnızca bireysel mesleki doyumu artırmakla kalmaz, aynı zamanda okul kültürü ve öğrencilerin akademik başarısı üzerinde de pozitif etki yaratmaktadır (Elliott, 1991; Pine, 2009).

Ancak zaman yetersizliği, altyapı eksiklikleri, kurumsal desteklerin sınırlı kalması ve araştırma sonuçlarının uygulamayla buluşmadığına dair kaygılar, öğretmenlerin araştırma motivasyonunu zayıflatabilmektedir (Borg, 2010). Bu nedenle, eğitim politikalarında ve okul yönetimlerinde araştırmanın teşvik edilmesi, hizmet içi eğitimler yoluyla gerekli becerilerin kazandırılması ve yöneticilerin öğretmenleri bu süreçte desteklemesi büyük önem taşımaktadır (Kendirlioğlu Günhan, 2021; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Özetle, araştırma, öğretmenlik mesleğinin çağdaş boyutta icrası için gerekli olan en kritik unsurlardan biridir (Hargreaves, 1996). Araştırma okuryazarlığı, öğretmenlerin mesleki uygulamalarını kanıta dayalı olarak şekillendirebilmelerine ve sürekli gelişim sağlamalarına olanak tanımaktadır (Eriksen ve Phillips, 2023). Araştırma motivasyonu ise bu sürecin itici gücüdür; öğretmenlerin öğrenme-öğretme faaliyetlerine yenilik katma, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme ve eğitim sisteminin genel niteliğini artırma yönündeki çabalarını canlı tutmaktadır (Borg, 2009; Shank ve Brown, 2007).

Bu doğrultuda, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitimlerde araştırma becerilerini geliştirici uygulamalar, proje ve seminerlerin yaygınlaşması gereklidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Aynı zamanda, okul yöneticilerinin ve eğitim politikası yapıcılarının öğretmenlerin araştırma yapma süreçlerini destekleyecek şekilde kaynak, zaman ve mentorluk sağlaması, araştırma okuryazarlığı ve motivasyonun artırılmasına katkı sağlayacaktır (Van Katwijk vd., 2023). Böylece, ülkemizin ve dünyanın hızla değişen bilgi çağında nitelikli, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirecek bir eğitim sistemine doğru ilerlemesi mümkün olacaktır.

Çalışmamızda ele aldığımız araştırma okuryazarlığı becerileri Yıldız ve arkadaşlarının (2019) ölçeğinden yola çıkarak sorgulama, problem tanımlama ve problem çözme süreçlerini içeren bir etkinlik olarak ele alan kuramsal yaklaşıma dayandırılmıştır. Araştırma okuryazarlığı genel anlamıyla, mevcut araştırmaları analiz edip anlamlandırarak sonuçlarından yararlanabilme ve aynı zamanda bağımsız biçimde yeni araştırma yürütebilme becerisi olarak tanımlanmıştır (Yıldız vd., 2019). Bu kavram, bilgi okuryazarlığı modellerine paralel şekilde bireyin bilgiye duyduğu ihtiyacı fark etmesi, bilgiye erişim yöntemlerini kullanması, elde ettiği bilgileri karşılaştırıp değerlendirmesi ve farklı bilgilerle ilişkilendirmesi gibi ardışık bilişsel aşamaları içermektedir (Solomon vd., 2012). Araştırma okuryazarlığı aynı zamanda yaratıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerileri, çevresiyle etkili iletişim kurma ve iş birliği yapabilme gibi 21. yüzyıl eğitim becerilerini kapsayan bir yeterlikler bütünü olarak vurgulanmaktadır (Yıldız vd., 2019). Yıldız ve arkadaşlarının (2019) geliştirdiği Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği de bu kuramsal çerçevede doğrultusunda dört boyuttan oluşan bir modele dayanmaktadır: Araştırma Süreci, Araştırmaya Hazırlık, Yöntem Bilgisi ve Kaynaklara Ulaşma boyutları. Ölçeğin bu boyutları, öğretmenlerin araştırma problemini belirleyip uygun stratejilerle araştırmaya hazırlanmalarından, gerekli kaynaklara erişip uygun araştırma yöntemlerini kullanmalarına ve araştırmayı yürütüp sonuçlandırmalarına dek tüm

süreci kapsayan yeterliklerini ölçmeyi amaçlamaktadır (Yıldız vd., 2019). Ölçeğin kuramsal temelinde, dijital çağda bilgiye etkin erişim ve eleştirel kullanımını vurgulayan bilgi okuryazarlığı çerçeveleri ile öğretmenlerin araştırmacı olarak yetişmesine dair yaklaşımlar birlikte referans alınmış ve böylece öğretmenlerin bilgiye ulaşma ve araştırma yapma becerilerini bütüncül olarak değerlendiren bir model oluşturulmuştur (Yıldız vd., 2019).

## **2.5. İlgili Araştırmalar**

### **2.5.1. Öğretmen Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar**

Öğretmen motivasyonu, eğitim sisteminin kalitesini ve öğrenci başarısını doğrudan etkileyen çok boyutlu bir olgudur. Alan yazında yer alan çalışmalar, öğretmen motivasyonunu şekillendiren faktörleri; yönetsel ve liderlik uygulamaları, örgütsel iklim, içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ve öğretmenin bireysel özellikleri olmak üzere çeşitli başlıklar altında incelemektedir.

Araştırmalar, okul yöneticilerinin liderlik tarzları ve yönetim anlayışlarının, öğretmen motivasyonu üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu tutarlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Destekleyici, şeffaf ve işbirliğine dayalı liderlik yaklaşımları motivasyonu artırırken, baskıcı ve olumsuz tutumlar motivasyonu düşürmektedir. Bu bağlamda Ada ve arkadaşları (2014) ile Emiroğlu (2017), okul yöneticilerinin destekleyici liderlik yaklaşımlarının yönetsel motivasyonu olumlu etkilediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Bıçakçılar (2021) pozitif okul yönetimi algısının, Çobanoğlu (2020) takım liderliği davranışlarının ve Kaçmaz (2020) vizyoner liderlik özelliklerinin öğretmenlerin, özellikle de içsel motivasyonlarını ve mesleki tatminlerini güçlendirdiğini saptamıştır. Diğer taraftan Aktaş (2023), yöneticilerin sergilediği karanlık liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel bağlılık düzeylerini olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Yüksel ve Kazak (2022) ise örgütsel adalet algısının, bilhassa işlemsel ve etkileşimsel adaletin, öğretmenlerin içsel motivasyonunda belirleyici olduğunu ve adil bir yönetim algısının motivasyonu güçlendirdiğini göstermiştir.

Öğretmen motivasyonu, sıklıkla Herzberg'in Çift Faktör Kuramı çerçevesinde içsel (motive edici) ve dışsal (hijyen) faktörler bağlamında ele alınmaktadır. Coşgun (2019) bu kuram çerçevesinde yaptığı çalışmada, maaş ve çalışma koşulları gibi hijyen faktörlerinin yanı sıra mesleki gelişim ve başarı gibi motive edici unsurların da motivasyonu artırdığını bulmuştur. Birçok araştırma, içsel faktörlerin daha baskın olduğunu göstermektedir. Demir ve arkadaşlarının (2024) çalışmasında öğretmenler motivasyonlarını; öğrencilerin başarısı, olumlu

geri bildirimler, gelecek nesilleri şekillendirmeye dair inanç ve mesleğe duyulan derin sevgi gibi içsel kaynaklarla açıklamıştır. Benzer şekilde, Doğan (2020) öğretmenler arası dayanışmayı ve öğrencilerin öğrenme isteğini, Tösten ve arkadaşları (2018) ise meslek sevgisi ve başarılı olma hissini öncelikli içsel motivasyon kaynakları olarak belirlemiştir. Boran ve Boran'ın (2018) çalışması da bu bulguyu destekler nitelikte olup, öğretmenlerin öğretim sürecindeki problemlere çözüm bulma ve mesleki yeteneklerini artırma gibi içsel faktörlerle motive olduklarını, ekstra ücret gibi dışsal faktörlerin ise etkisinin zayıf kaldığını ortaya koymuştur.

Bununla birlikte dışsal faktörlerin rolünün de göz ardı edilmemesi gerektiği belirtilmektedir. Ada ve arkadaşları (2014), maaş ve iş güvencesi gibi unsurların dışsal motivasyonu yansıttığını belirtirken; Doğan (2020) düşük maaş ve olumsuz fiziki koşulların, Dönmez (2023) ise okul bina kalitesinin motivasyon üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu raporlamıştır.

Öğretmenin sahip olduğu bireysel psikolojik özellikler ve demografik değişkenler de motivasyon düzeyini etkileyen önemli bir alandır. Psikolojik özellikler açısından, Adalı (2023) iç denetim odağı yüksek öğretmenlerin daha yüksek içsel motivasyona sahip olduğunu, Uygur (2023) ise özyeterlik algısının motivasyonu anlamlı düzeyde yordadığını bulmuştur. Nokay (2019) da kontrol odaklı ve mükemmeliyetçi yaklaşımların yanı sıra benlik saygısının da motivasyonu sürdürmede önemli rol oynadığını belirtmiştir.

Demografik değişkenlere ilişkin bulgular ise çeşitlilik göstermektedir. Kıdem ve mesleki deneyim konusunda, Kaçmaz (2020), Uygur (2023) ve Kılıç ile Yılmaz (2019), kıdem arttıkça motivasyonun azaldığını belirtirken; Karakuş ve Gül (2023) 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Cinsiyet değişkenine göre ise Orhan (2020) kadın öğretmenlerin motivasyonunun daha yüksek olduğunu bulurken, Kılıç ve Yılmaz (2019) erkek öğretmenlerde içsel ve dışsal motivasyonun, kadın öğretmenlerde ise yönetsel motivasyonun daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Urhan (2018), evli öğretmenlerin tüm motivasyon boyutlarında daha yüksek puanlar aldığını raporlamıştır. Son olarak, görev yapılan okul türü de bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Kılıç (2023) ve Orhan (2020), kamu okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin özel okul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu, özel okullardaki iş güvencesizliği ve yüksek iş yükünün motivasyonu düşürdüğünü belirtmiştir.

## 2.5.2. Araştırma Okuryazarlığı ile İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerde araştırma okuryazarlığı, kanıta dayalı eğitim politikalarının ve sınıf içi uygulamaların geliştirilmesinde temel bir yetkinlik olarak kabul edilmektedir. Alan yazındaki çalışmalar bu yetkinliği; kavramsal çerçevesi, mevcut durumu ve engelleri, ilişkili olduğu diğer beceriler ve geliştirilmesine yönelik stratejiler başlıkları altında derinlemesine incelemektedir.

Araştırma okuryazarlığı, yalnızca akademik bir metni okuyup anlamamanın ötesinde, çok boyutlu bir yapıyı ifade etmektedir. Beaudry ve Miller (2016) bu yapıyı bilgi-teknoloji, sözel, sayısal ve görsel okuryazarlık olmak üzere dört temel bileşenle tanımlarken; Groß Ophoff ve arkadaşları (2017) bilgi okuryazarlığı, istatistiksel okuryazarlık ve kanıta dayalı akıl yürütme gibi boyutları içeren çoklu bir yapı olduğunu göstermiştir. Sistematik bir derleme çalışması yürüten Keser Aschenberger ve Pfeffer (2021), kavramın eleştirel düşünme, metodolojik yeterlilik ve akademik iletişim becerilerini içerdiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Eriksen (2022), bu yetkinliğin sadece bilimsel yöntem bilgisini değil, aynı zamanda etik ve bağlamsal değerlendirme becerilerini de kapsayan pratik bir bilgelik olduğunu ileri sürmektedir. Bu çok boyutlu yapıyı ölçmek amacıyla Yıldız vd. (2019), Kazancı Tınmaz ve Sezgin (2023) gibi araştırmacılar tarafından, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri, tutumu, farkındalığı ve kullanımı gibi boyutları değerlendiren geçerli ve güvenilir ölçekler geliştirilmiştir.

Alan yazındaki çalışmalar, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığına önem vermelerine rağmen bu alanda ciddi yetersizlikler yaşadıklarını göstermektedir. Büyüköztürk (1999) ve Şenbaşaran Uğuz (2013) tarafından yapılan geçmiş dönem çalışmalar, öğretmenlerin veri toplama, hipotez kurma, deney tasarımı ve istatistiksel analiz gibi üst düzey becerilerde eksiklikleri olduğunu ortaya koymuştur. Yakın tarihli çalışmalar da bu bulguyu destekler nitelikte olup, öğretmenlerin özellikle yöntem bilgisi, veri analizi ve akademik yazım alanlarında ek desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir (Karafil, 2023; Uyar, 2024).

Bu yetersizliklerin temelinde, öğretmenlerle araştırmacılar arasındaki algı ve amaç farklılıkları yatmaktadır. Bartels (2003), öğretmenlerin makaleleri sınıf içi pratik uygulamalara odaklanarak okuduğunu, akademisyenlerin ise metodolojik ve teorik temellere öncelik verdiğini ayrıca karmaşık akademik dilin öğretmenler için bir engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Drill ve arkadaşları (2013), öğretmenlerin araştırmaları acil sorun çözümü için kullandıklarını, uzun vadeli akademik çalışmalara ise ilgi göstermediklerini ortaya koymuştur. Kurumsal engeller de araştırma kullanımını sınırlamaktadır. Zaman, metodoloji bilgisi, kaynak eksikliği ve yetersiz destek gibi faktörler, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerini

etkin bir şekilde kullanmalarının önündeki en önemli engeller olarak rapor edilmiştir (Evans vd., 2017; Kendirlioğlu Günhan, 2021; Leat vd., 2015).

Araştırma okuryazarlığı, diğer önemli yetkinliklerle de pozitif bir ilişki içindedir. Demirdağ (2021), dijital okuryazarlık becerileri arttıkça öğretmenlerin araştırma yöntemlerine erişim ve uygulama becerilerinin de geliştiğini ortaya koymuştur. Kafalı ve Akçöltekin (2024), 21. yüzyıl becerilerinden eleştirel düşünme, problem çözme ve yenilikçiliğin araştırma öz yeterliliğini artırdığını tespit etmiştir. Ayrıca, Karafil (2023) yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin araştırma okuryazarlığı ile anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, araştırma okuryazarlığının tek başına değil, diğer üst düzey bilişsel ve mesleki becerilerle bir bütün olarak geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığını geliştirmeye yönelik stratejiler, ulusal ve uluslararası düzeyde politika önerilerinin merkezinde yer almaktadır. İngiltere, İskoçya, Galler ve Kuzey İrlanda'daki eğitim sistemleri üzerine hazırlanan BERA (2014) raporu, Sezgin (2017) ve Evans ve arkadaşları (2017), üniversite-okul iş birliğinin güçlendirilmesinin kritik önem taşıdığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin sadece birer araştırma "tüketicisi" değil, aynı zamanda "üreticisi" olmaları gerektiği fikri de giderek ağırlık kazanmaktadır (Boyd, 2022). Bu doğrultuda, Yıldırım ve Karadeniz (2022), mesleki gelişim, meslektaş etkileşimi ve eksiklikleri giderme arzusunun öğretmenlerin araştırmacı kimliklerini güçlendirdiğini ve onlara araştırma koordinatörlüğü gibi roller verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Uygulamaya yönelik olarak, yapılandırılmış rehberlik ve akran desteği sunan akademik yazım atölyelerinin, öğretmenlerin araştırma tasarımı ve makale yazım becerilerini geliştirdiği saptanmıştır (Jenset ve Hatlevik, 2024). Benzer şekilde danışman desteğinin, özellikle lisansüstü eğitim sürecinde araştırma okuryazarlığının en güçlü belirleyicilerinden biri olduğu vurgulanmaktadır (Zhao ve Huang, 2024). Sonuç olarak Eriksen ve Phillips'in (2023) "köprü kurucu" kavramı, ideal öğretmeni tanımlamaktadır: Bilimsel makaleleri anlayan, eleştirel bir süzgeçten geçiren ve bulguları kendi pedagojik uygulamalarına uyarlayarak mesleki özerkliğini güçlendiren bir profesyonel. Bu hedefe ulaşmak hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimde uygulamalı ve destekleyici programların yaygınlaştırılmasını zorunlu kılmaktadır (Büyüköztürk, 1999; Kocabatmaz ve Saraçoğlu, 2023).

## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve verilerin analizinden bahsedilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline dayanmaktadır. Nicel araştırma, sayısal verilerin toplanması ve istatistiksel yöntemlerin kullanılması yoluyla fenomenleri ölçme ve analiz etme sürecidir. Bu yaklaşım, araştırma sorularına objektif ve ölçülebilir yanıtlar arar ve genellikle büyük örneklem boyutları üzerinde uygulanır (Creswell ve Creswell, 2017). Tarama modeli, var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan ve geniş bir örneklem üzerinde veri toplayarak analiz etmeye yönelik bir yaklaşımdır (Karasar, 2019a). Araştırmada, öğretmenlerin motivasyon ve araştırma okuryazarlığı beceri düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırma desenlerinden biridir (Creswell ve Creswell, 2017). Bu araştırma modelinin seçilmesi, öğretmenlerin motivasyonu ile araştırma okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine olanak tanımaktadır. Bu araştırmanın iki temel değişkeni vardır. Bağımsız değişkeni öğretmen motivasyonu, bağımlı değişkeni ise öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileridir.

#### 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılında bir büyükşehirin üç ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Evrende toplam 2583 öğretmen bulunmaktadır. Bunların 1140 (%44.1) tanesi kadın, 1443 (%55.9) tanesi de erkek öğretmendir. Evren, araştırma sonuçlarının geçerli olacağı büyük gruptur. Örneklem, evrenin belirli bir bütünlüğünün içerisinde seçilmiş öğeler aracılığıyla temsilini ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu temsilin geçerliliğini sürdürebilmesi için, örneklemin evreni doğru yansıtmasına olanak tanıyan belirli kuralların uygulanması esastır. Bu bağlamda, evrenin değerlerinin bütünsel olarak korunmasını sağlayan en önemli ilkeler; eşitlik ve bağımsızlık temelinde temin edilen yansızlık ile rastlantısallıktır. Bu çalışmada örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcılara ulaşılmıştır.

Bu çalışmada, evreni 2583 öğretmen oluşturmaktadır. %95 güvenilirlik düzeyi ve  $\pm\%5$  hata payı dikkate alınarak örneklem büyüklüğü, Cochran formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Cochran, 1977). İlk olarak, sonsuz evren varsayımı altında

$$n_0 = \frac{(1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}{(0.05)^2} \approx 384$$

elde edilmiş, ardından sonlu evren düzeltmesi uygulandığında

$$n = \frac{384}{1 + \frac{384-1}{2583}} \approx 335$$

bulunmuştur. Bu hesaplama göre 335 öğretmene ulaşılması araştırmanın %95 güvenilirlik düzeyi ile yapılması için yeterli geleceği anlaşılmış olup araştırmada 341 öğretmene ulaşılarak örneklemde bulunması gereken yeter sayıya ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait betimsel istatistikler tablo 3.1'de verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin özellikler.

Değişken	Alt Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	149	43.7
	Erkek	192	56.3
Yaş	21-30	21	6.2
	31-40	161	47.2
	41-50	101	29.6
	51 ve üzeri	58	17
Eğitim Düzeyi	Lisans	252	73.9
	Lisansüstü	89	26.1
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	23	6.7
	6-10 yıl	65	19.1
	11-15 yıl	76	22.3
	16-20 yıl	72	21.1
	21 yıl ve üzeri	105	30.8
Çalışılan Okuldaki Görev Süresi	1-5 yıl	178	52.2
	6-10 yıl	97	28.4
	11 yıl ve üzeri	66	19.4
Kademe	Okul Öncesi	30	8.8
	İlkokul	80	23.5
	Ortaokul	163	47.8
	Lise	68	19.9
<b>Toplam</b>		<b>341</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan 341 öğretmenin %43.7'sini kadınlar (N=149) ve %56.3'ünü erkekler (N=192) oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %6.2'si 21-30 yaş aralığında (N=21), %47.2'si 31-40 yaş aralığında (N=161), %29.6'sı 41-50 yaş aralığında (N=101), %17'si ise 51 ve üzeri (N=58) yaşıdadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %73.9'u lisans mezunu (N=252), %26.1'i lisansüstü mezundur (N=87). Araştırmaya katılan öğretmenlerin %6.7'si 1-5 yıl arası kıdeme (N=23), %19.1'i 6-10 yıl arası kıdeme (N=65), %22.3'ü 11-15 yıl arası kıdeme (N=76), %21.1'i 16-20 yıl arası kıdeme (N=72), %30.8'i ise 21 yıl ve üzeri kıdeme (N=105) sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %52.2'sini çalıştığı okuldaki görev süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler (N=178), %28.4'ünü 6-10 yıl arasında olan öğretmenler (N=97), %19.4'ünü ise 11 yıl ve üzeri olan öğretmenler (N=66) oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %8.8'i okul öncesinde (N=30), %23.5'i ilkokulda (N=80), %47.8'i ortaokulda (N=163), %19.9'u ise lisede (N=68) görev yapmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları kişisel bilgi formu, öğretmen motivasyon ölçeği ve öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

İlk bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli demografik bilgileri (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim, çalışılan okuldaki görev süresi, çalışılan kademe) kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir.

#### 3.3.1. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

İkinci bölümde Öğretmen Motivasyon Ölçeğinden faydalanılmıştır. Bu ölçek, 5'li Likert tipi cevap formatı esas alınarak oluşturulmuştur. Değerlendirme seçenekleri, sırasıyla "Hiç Katılmıyorum" (1 puan), "Katılmıyorum" (2 puan), "Kısmen Katılıyorum" (3 puan), "Katılıyorum" (4 puan) ve "Tamamen Katılıyorum" (5 puan) şeklinde düzenlenmiştir. Tablo 3.2'de ise Öğretmen Motivasyon Ölçeği için belirlenen puan aralıkları sunulmuştur.

**Tablo 3.2.** Öğretmen Motivasyon Ölçeği beşli puanlama biçimi ve puan aralıkları.

Katılma Düzeyi	İfadeler	Puanlama
Çok Düşük	Hiç Katılmıyorum	1.00-1.80
Düşük	Katılmıyorum	1.81-2.60
Orta	Kısmen Katılıyorum	2.61-3.40
Yüksek	Katılıyorum	3.41-4.20
Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum	4.21-5.00

Öğretmen Motivasyon Ölçeği, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Kılıç ve Yılmaz, 2019). Ölçek geliştirme sürecinde, öncelikle yerli ve yabancı alan yazın taranarak bir madde havuzu oluşturulmuş, ardından farklı uzman görüşleri doğrultusunda 18 maddelik bir ölçekte karar kılınmıştır. Söz konusu çalışmaya, Konya ili merkez ilçelerindeki 360 ilkököl ve ortaokul öğretmeni katılmıştır.

Bu ölçek, içsel, dışsal ve yönetsel faktörler olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 18 maddeden oluşmaktadır. İçsel boyut (1,4,7,10,13,16,17,18) sekiz maddeden, dışsal boyut (2,5,8,11,14) beş maddeden, yönetsel boyut (3,6,9,12,15) ise beş maddeden oluşmaktadır. Tüm ölçeğin Cronbach's  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı .74 olarak bulunmuş; içsel alt boyutta .81, dışsal alt boyutta .72 ve yönetsel alt boyutta .70 değerleri elde edilmiştir. Cronbach's  $\alpha$  değerinin .60 ile .80 arasında olması, ölçeğin oldukça güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Lorcu, 2015). Dolayısıyla, .74'lük genel güvenilirlik katsayısı, bu ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, üç faktörün birlikte açıkladığı toplam varyansın %54.193 olması ve maddelerin faktör yüklerinin .50'nin üzerinde bulunması, ölçeğin yapı geçerliğini destekler niteliktedir. Faktör yükü .30 ila .40 aralığında belirlenen alt kesme noktalarına (Marsh vd., 1999) uymayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre içsel faktörler için  $\chi^2/sd=2.904$ , GFI=.940, AGFI=.950, NFI=.890, CFI=.945, RMSEA=0.64 ve SRMR=.052 elde edilmiştir. Bu değerler, iyi uyum düzeyinde veya iyi uyuma oldukça yakın değerlere işaret etmektedir (Bayram, 2013).

Tüm bu veriler, Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

### **3.3.2. Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği**

Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri ölçeğinden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği, beş seçenekli Likert ölçeği kullanılarak hazırlanmıştır. Bu ölçek, katılımcıların "Kesinlikle Katılmıyorum" (1 puan), "Katılmıyorum" (2 puan), "Orta Derecede Katılıyorum" (3 puan), "Katılıyorum" (4 puan) ve "Tamamen Katılıyorum" (5 puan) şeklinde düzenlenmiştir. Tablo 3.3'te Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'nin puan aralıkları verilmiştir.

**Tablo 3.3.** Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği beşli puanlama biçimi ve puan aralıkları.

<b>Katılma Düzeyi</b>	<b>İfadeler</b>	<b>Puanlama</b>
<b>Kesinlikle Yetersizim</b>	Kesinlikle Katılmıyorum	1.00-1.80
<b>Yetersizim</b>	Katılmıyorum	1.81-2.60
<b>Kararsızım</b>	Orta Derecede Katılıyorum	2.61-3.40
<b>Yeterliyim</b>	Katılıyorum	3.41-4.20
<b>Kesinlikle Yeterliyim</b>	Tamamen Katılıyorum	4.21-5.00

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği, öğretmenlerin araştırma sürecine ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş 5'li Likert tipi bir ölçektir (Yıldız vd., 2019). Ölçekte; araştırma süreci, araştırmaya hazırlık, yöntem bilgisi ve kaynaklara ulaşma gibi alt boyutlar yer almakta olup, öğretmenlerin bu konulardaki yetkinliklerini kendi öz değerlendirmeleri yoluyla ortaya koymaları hedeflenmiştir.

Bu ölçek, alan yazın taraması sonucunda hazırlanan madde havuzunun uzman görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmesiyle oluşturulmuş ve Türkiye’de ilköğretim ile ortaöğretim kurumlarında görev yapan 527 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin toplam güvenilirliği (Cronbach’s  $\alpha$ ) .951 olarak bulunmuştur. Alt boyutların Cronbach’s  $\alpha$  değerleri ise şu şekildedir: araştırma süreci (.924), araştırmaya hazırlık (.890), yöntem bilgisi (.903) ve kaynaklara ulaşma (.835). Ayrıca Spearman Brown formülüyle hesaplanan iki yarı test güvenilirliği .898, Guttman Split-Half tekniğiyle hesaplanan iki yarı test güvenilirliği ise .894 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçeğin iç tutarlılığı ve iki yarı test güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Geçerlik analizleri kapsamında birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları; ki-kare=696,296 (sd=288, p=.00), ki-kare/sd=2.418, GFI=.912, CFI=.953, AGFI=.892, RMSEA=.052 ve SRMR=.043 değerlerini ortaya koymuştur. İkinci düzey DFA sonuçları da benzer biçimde ki-kare=704,432 (sd=290, p=.00), GFI=.911, CFI=.953, AGFI=.892, RMSEA=.052 ve SRMR=.043 şeklindedir. Modelin uygun olarak kabul edilebilmesi için RMSEA değerinin .08’in altında olması beklenmektedir (Şimşek, 2007). Elde edilen sonuçlar, iyi ve kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerini karşıladığı (Bayram, 2013; Kline, 2016) için ölçeğin geçerli olduğuna işaret etmektedir.

Tüm bu veriler, Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınarak öncelikle okul müdürlerine ulaşılmış ve araştırma süreci hakkında bilgi verilmiştir. Okul müdürlerinden okul gruplarında anketleri paylaşımları konusunda aracılık etmeleri talep edilmiştir. Veri toplama işlemi çevrimiçi platformlardan biri olan Google Forms üzerinden gerçekleştirilmiştir. 1625 katılımcıya, veri toplama araçlarının yer aldığı çevrim içi anket bağlantısı gönderilmiştir. Bu yöntem, veri toplama sürecinin daha hızlı ve etkili olmasını sağlamış, ayrıca veri giriş hatalarını minimize etmiştir. Verilerin gizliliği ve güvenliği, katılımcıların anonimliği sağlanarak temin edilmiştir. Araştırma kapsamında gönüllü katılımcı onam formu aracılığıyla katılmayı kabul eden 341 öğretmene araştırmanın amacı, süreci ve gizlilik ilkeleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Katılımcılara, ölçekleri nasıl doldurmaları gerektiği konusunda bilgi verilmiş ve herhangi bir soruları olduğunda yardımcı olunmuştur.

### 3.5. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Verilerin analizine başlamadan önce, verilerin uygunluğu ve geçerliliği kontrol edilmiştir.

Verilerin analizinde, SPSS 25 yazılımı kullanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, tablolar şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Ayrıca, elde edilen sonuçlar anlamlılık düzeyleri ( $p<.01$ ) ve ( $p<.05$ ) olarak kullanılarak araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır.

**Tablo 3.4.** Araştırma verilerinin normallik değerleri.

Ölçek	Alt Boyut	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
<b>Öğretmen Motivasyon Ölçeği</b>	İçsel Faktörler	-.895	1.880
	Dışsal Faktörler	-.393	.553
	Yönetmel Faktörler	-.709	1.628
<b>Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri</b>	Araştırma Süreci	-.128	-.359
	Araştırmaya Hazırlık	-.118	-.446
	Yöntem Bilgisi	-.302	.208
	Kaynaklara Ulaşma	-.094	-.853

Tablo 3.4'e baktığımızda Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin İçsel Faktörler alt boyutunda veri setine ait çarpıklık katsayısı  $-.895$  ve basıklık katsayısı  $1.880$ ; Dışsal Faktörler alt boyutunda veri setine ait çarpıklık katsayısı  $-.393$  ve basıklık katsayısı  $.553$ ; Yönetmel Faktörler alt boyutunda veri setine ait çarpıklık katsayısı  $-.709$  ve basıklık katsayısı  $1.628$  olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeğinin Araştırma Süreci

alt boyutunda veri setine ait çarpıklık katsayısı  $-0.128$  ve basıklık katsayısı  $-0.359$ ; Araştırmaya Hazırlık alt boyutunda veri setine ait çarpıklık katsayısı  $-0.118$  ve basıklık katsayısı  $-0.446$ ; Yöntem Bilgisi alt boyutunda veri setine ait çarpıklık katsayısı  $-0.302$  ve basıklık katsayısı  $0.208$ ; Kaynaklara Ulaşma alt boyutunda veri setine ait çarpıklık katsayısı  $-0.094$  ve basıklık katsayısı  $-0.853$  olarak hesaplanmıştır. Tablo 3.4’te görüldüğü gibi verilerin normallik analizi sonucunda toplanan verilerin “Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness)” değerlerinin  $-2$  aralığında olduğu görülmektedir. George ve Mallery (2010) çalışmalarında skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri  $-2$  ile  $+2$  arasında olması halinde normal dağılım gösterdiğinin kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bundan dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılarak parametrik testlerle analizler yapılmıştır. Veri analiz sürecinde, temel betimleyici istatistiklerin ortaya konulması amacıyla frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Gruplar arasındaki farkları belirlemek için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Ayrıca, gerektiğinde, etki büyüklüğünü ve gruplar arasındaki ayrıntılı farklılıkları ortaya çıkarmak için Cohen’s-d, Scheffe ve Tukey testlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve araştırma okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak öğretmenlerin motivasyonunun araştırma okuryazarlığı becerilerini yordayıcılığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

### **3.6. Etik Kurul Belgesi, Ölçek Kullanım İzinleri ve Araştırma İzni**

Araştırma kapsamında Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan 31.05.2024 tarih ve 2024/466 sayılı karar numarası ile gerekli izinler alınmıştır (EK-4). Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeğinin kullanımı için yazarlarından gerekli izinler alınmıştır (EK-5). Ayrıca İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır (EK-6).

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmacının irdelemiş olduğu altı adet alt probleme ilişkin bulgulara ve bu bulgulara dayalı olarak yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan “Öğretmenlerin motivasyonları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla, öğretmenlerin motivasyon ölçeği üzerinden elde ettikleri puanların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak detaylı şekilde incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.1.** Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.

Öğretmen Motivasyonu Ölçek Maddeleri	N	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	
İçsel Faktörler	1.Kendimi kurumumun önemli bir parçası olarak görüyorum.	341	4.20	.89		
	4. Öğretmenlik mesleği, yetenek ve becerilerimi kullanmak ve geliştirmek için uygun bir meslektir.	341	3.91	.93		
	7.Mesleğimi özgür bir ortamda yaptığıma inanıyorum.	341	3.53	1.09		
	10.Bu meslekte emekli olacağıma inanıyorum.	341	4.18	.85		
	13.Alanlarında uzman kişilerle çalışmaktan dolayı çok şanslıyım.	341	3.71	.92	3.94	.66
	16.Yöneticimin tutum ve davranışları, benim güven ve huzur içinde çalışmamı sağlıyor.	341	3.97	.91		
	17.Yöneticim tarafından çalışmalarımın takdir edilmesi beni mutlu ediyor.	341	4.01	.96		
	18.Okulumdaki yöneticilerin güvenini kazanmak benim için önemlidir.	341	4.06	.88		
Dışsal Faktörler	2. Mesleğimle ilgili konularda karar verme yetkisine sahibim.	341	4.25	.83		
	5. Öğretmenlik mesleğini, kariyer hedeflerime hizmet ettiği için seçtim.	341	3.37	1.13		
	8. İstedğim hedeflere ulaşmak için inisiyatif aldığımı düşünüyorum.	341	3.85	.86	3.78	.67
	11. Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.	341	3.30	1.11		
14. Yöneticim ve meslektaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir.	341	4.17	.77			
Yönetimsel Faktörler	3. Bu mesleği seçmekle maddi ve manevi olarak kazançlı olduğumu düşünüyorum.		3.75	1.07		
	6. Mesleğimde başarılı biri olduğumu düşünüyorum.	341	4.31	.70		
	9. Öğretmenlik mesleği bana sosyal ve sağlık güvencesi sağlamaktadır.	341	4.04	.83	3.97	.62
	12. Okulumun fiziki yapısı ve donanımı öğretmenlik yapmam için uygundur.	341	3.86	.97		
15. Yöneticimin, çalışmalarına karşı duyarlı olması beni yeni çalışmalar yapmam konusunda cesaretlendiriyor.	341	3.91	.93			
<b>Motivasyon</b>	341			3.91	.60	

Tablo 4.1’de sunulan sonuçlara göre, öğretmenlerin genel motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. En yüksek ortalama puanlara ulaşan maddeler ise sırasıyla şu şekilde sıralanmıştır: “Mesleğimde başarılı biri olduğumu düşünüyorum.” ( $\bar{X}=4.31$ ), “Mesleğimle ilgili konularda karar verme yetkisine sahibim.” ( $\bar{X}=4.25$ ) ve “Kendimi kurumumun önemli bir parçası olarak görüyorum.” ( $\bar{X}=4.20$ ) maddeleridir. En düşük puan ortalamasına sahip olan maddeler ise sırasıyla “Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.” ( $\bar{X}=3.30$ ), “Öğretmenlik mesleğini, kariyer hedeflerime hizmet ettiği için seçtim.” ( $\bar{X}=3.37$ ) ve “Mesleğimi özgür bir ortamda yaptığıma inanıyorum.” ( $\bar{X}=3.53$ ) maddeleridir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlik mesleğinin toplumda saygınlık kazandırmadığını, öğretmenlerin bu mesleği seçerken çoğu öğretmenin kariyer hedeflerine uygun olarak seçmediğini ve öğretmenlerin mesleklerini özgür bir ortamda yapmadıklarına inandıkları sonuçlarına ulaşılabilir. Tüm bu olumsuz düşüncelere rağmen elde edilen en yüksek ortalamalar, öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde başarılı olarak gördüklerini, meslekleriyle ilgili konularda karar verme yetkisine sahip olarak gördüklerini ve kendilerini kurumlarının önemli bir parçası olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin içsel faktörler, dışsal faktörler, yönetsel faktörler ve genel motivasyon puan ortalamaları sırasıyla 3.94 ( $\pm 0.66$ ), 3.78 ( $\pm 0.67$ ), 3.97 ( $\pm 0.62$ ) ve 3.91 ( $\pm 0.60$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyonları içsel faktörler alt boyutunda *yüksek*, dışsal faktörler alt boyutunda *yüksek ve* yönetsel faktörler alt boyutunda *yüksek* düzeyde bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel motivasyonları ise *yüksek* düzeyde bulunmuştur. Ayrıca öğretmen motivasyonunun yönetsel faktörler alt boyutu puanının diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### **4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi olan; “Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim süresi, çalıştıkları okuldaki görev süresi ve okul kademesi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap bulabilmek için parametrik testler uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre elde edilen bulgular, ilgili değişkenler için ayrı ayrı düzenlenmiş tablo halinde aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Öğretmen motivasyon ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları.

Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p	Cohen's d
İçsel Faktörler	1. Kadın	149	3.91	.56	-.723	.470	.092
	2. Erkek	192	3.97	.73			
Dışsal Faktörler	1. Kadın	149	3.80	.60	.523	.601	.045
	2. Erkek	192	3.77	.72			
Yönetmel Faktörler	1. Kadın	149	3.98	.50	.151	.880	.016
	2. Erkek	192	3.97	.70			
Motivasyon	1. Kadın	149	3.90	.51	-.145	.885	.016
	2. Erkek	192	3.91	.67			

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon düzeylerini algılama puanları görülmektedir. Tüm alt boyutlarda kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları oldukça yakın seyretmektedir. İçsel Faktörler alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması 3.91, erkek öğretmenlerin puan ortalaması ise 3.97 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testine göre kadın ve erkek öğretmenler arasında içsel faktörler alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Dışsal Faktörler alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması 3.80, erkek öğretmenlerin puan ortalaması ise 3.77 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testine göre kadın ve erkek öğretmenler arasında dışsal faktörler alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Yönetmel Faktörler alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması 3.98, erkek öğretmenlerin puan ortalaması ise 3.97 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testine göre kadın ve erkek öğretmenler arasında yönetmel faktörler alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Genel motivasyon düzeyi açısından da kadın öğretmenlerin ortalaması 3.90, erkek öğretmenlerin ortalaması 3.91 olarak saptanmış ve yapılan analiz bu değişkende de anlamlı bir farklılaşma olmadığını ( $p>.05$ ) ortaya koymuştur. Öğretmen motivasyon ölçeğinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığından Cohen's d (etki büyüklüğü) değerlerinin yorumlanmasına gerek duyulmamıştır.

Öğretmenlerin motivasyonlarının içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetmel faktörler alt boyutlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Öğretmen motivasyon ölçeğinin yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutları	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Scheffe)
İçsel Faktörler	1. 21-30	21	3.97	.48	3.257	.022*	4>2
	2. 31-40	161	3.85	.67			
	3. 41-50	101	3.96	.71			
	4. 51 ve üzeri	58	4.16	.52			
Dışsal Faktörler	1. 21-30	21	3.88	.64	2.462	.062	-
	2. 31-40	161	3.68	.64			
	3. 41-50	101	3.83	.72			
	4. 51 ve üzeri	58	3.93	.63			
Yönetsel Faktörler	1. 21-30	21	4.08	.50	2.458	.063	-
	2. 31-40	161	3.88	.63			
	3. 41-50	101	4.00	.66			
	4. 51 ve üzeri	58	4.12	.53			
Motivasyon	1. 21-30	21	3.98	.49	3.180	.024*	4>2
	2. 31-40	161	3.81	.60			
	3. 41-50	101	3.94	.66			
	4. 51 ve üzeri	58	4.09	.51			

\*p<.05 Grupların varyansı benzer ve örneklem sayısı farklı olduğu için Scheffe testi uygulanmıştır.

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin yaş aralığı değişkenine göre, tüm alt boyutlarda puan ortalamaları büyükten küçüğe 51 ve üzeri yaş, 21-30 yaş aralığı, 41-50 yaş aralığı ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler olarak sıralanmaktadır. Öğretmen motivasyonunun, “İçsel Faktörler” alt boyut puan ortalamaları; öğretmenlerin 21-30 yaş aralığında 3.97; 31-40 yaş aralığında 3.85; 41-50 yaş aralığında 3.96 ve 51 ve üzeri yaşlarda ise 4.16 olarak gözlemlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 3.257 olarak hesaplanmıştır. Yapılan Post Hoc Scheffe testinden elde edilen F değerine göre öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğretmen motivasyonunun “İçsel Faktörler” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu gözlemlenmiştir (p<.05). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda 51 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin “İçsel Faktörler” puan ortalamalarının ( $\bar{X}$ =4.16) 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerden ( $\bar{X}$ =3.85) anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

“Dışsal Faktörler” alt boyutunda puan ortalamaları; öğretmenlerin 21-30 yaş aralığında 3.88; 31-40 yaş aralığında 3.68; 41-50 yaş aralığında 3.83 ve 51 ve üzeri yaşlarda ise 3.93 olarak gözlemlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 2.462 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğretmen motivasyonunun “Dışsal Faktörler” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir (p>.05).

“Yönetmel Faktörler” alt boyutunda puan ortalamaları; öğretmenlerin 21-30 yaş aralığında 4.08; 31-40 yaş aralığında 3.88; 41-50 yaş aralığında 4.00 ve 51 ve üzeri yaşlarda ise 4.12 olarak gözlemlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 2.458 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğretmen motivasyonunun “Yönetmel Faktörler” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

Öğretmen motivasyon ölçeğinden alınan puanlara bakıldığında; öğretmenlerin 21-30 yaş aralığında 3.98; 31-40 yaş aralığında 3.81; 41-50 yaş aralığında 3.94 ve 51 ve üzeri yaşlarda ise 4.09 olarak gözlemlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 3.180 olarak hesaplanmıştır. Yapılan Post Hoc Scheffe testinden elde edilen F değerine göre öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğretmen motivasyonunun anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu gözlemlenmiştir ( $p<.05$ ). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda 51 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin ölçek genelinden aldıkları puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4.09$ ) 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.81$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.4’te verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Öğretmen motivasyon ölçeğinin eğitim düzeyi değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları.

Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutları	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	t	p	Cohen’s d
<b>İçsel Faktörler</b>	1. Lisans	252	3.98	.60	1.832	.068	.212
	2. Lisansüstü	89	3.83	.80			
<b>Dışsal Faktörler</b>	1. Lisans	252	3.83	.61	2.114	<b>.035*</b>	<b>.251</b>
	2. Lisansüstü	89	3.65	.81			
<b>Yönetmel Faktörler</b>	1. Lisans	252	4.02	.55	2.379	<b>.018*</b>	<b>.266</b>
	2. Lisansüstü	89	3.84	.78			
<b>Motivasyon</b>	1. Lisans	252	3.95	.54	2.217	<b>.027*</b>	<b>.260</b>
	2. Lisansüstü	89	3.78	.75			

\* $p<.05$

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon düzeylerini algılama puanları görülmektedir. İçsel faktörler alt boyutu hariç tüm alt boyutlarda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları farklılaşmaktadır. İçsel Faktörler alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 3.98, lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalaması ise 3.83 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testine göre lisans ve lisansüstü mezunu

öğretmenler arasında içsel faktörler alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Dışsal Faktörler alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 3.83, lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalaması ise 3.65 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testine göre lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında dışsal faktörler alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ( $p>.05$ ). Dışsal faktörler alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=3.83$ ) lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=3.65$ ) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bu farklılaşmanın etki büyüklüğü Cohen's  $d$  değerine göre .251 bulunmuştur. Bu değere bakılarak eğitim düzeyinin öğretmen motivasyonunun dışsal faktörler alt boyutunda etkisinin orta düzeyde olduğu varsayılabilir. Çünkü Cohen (1988) etki büyüklüğünün yorumlanmasında kullanılacak değerleri 0 ile 0.20 arasında küçük (small) etki büyüklüğü; 0.20 ile 0.50 arasında orta (medium); 0.50 ile 0.80 arasında ise büyük (large) etki büyüklüğü olarak belirtmiştir.

Yönelimsel Faktörler alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 4.02, lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalaması ise 3.84 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testine göre lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında yönelimsel faktörler alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ( $p>.05$ ). Yönelimsel faktörler alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4.02$ ) lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=3.84$ ) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bu farklılaşmanın etki büyüklüğü Cohen's  $d$  değerine göre .266 bulunmuştur. Bu değere bakılarak eğitim düzeyinin öğretmen motivasyonunun yönelimsel faktörler alt boyutunda etkisinin orta düzeyde olduğu varsayılabilir.

Genel motivasyon düzeyi açısından da lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması 3.95, lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalaması 3.78 olarak saptanmış ve yapılan analiz anlamlı bir farklılaşma olduğunu ( $p>.05$ ) ortaya koymuştur. Genel motivasyon düzeyine baktığımızda lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ayrıca bu farklılaşmanın etki büyüklüğü Cohen's  $d$  değerine göre .260 bulunmuştur. Bu değere bakılarak eğitim düzeyinin öğretmen motivasyonuna etkisinin orta düzeyde olduğu varsayılabilir.

Öğretmenlerin motivasyonlarının içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler alt boyutlarının mesleki deneyim süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

**Tablo 4.5.** Öğretmen motivasyon ölçeğinin mesleki deneyim süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutları	Mesleki Deneyim Süresi	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
<b>İçsel Faktörler</b>	1. 1-5 yıl	23	4.03	.51	3.874	<b>.004**</b>	<b>5&gt;4</b> <b>5&gt;3</b>
	2. 6-10 yıl	65	3.96	.57			
	3. 11-15 yıl	76	3.83	.73			
	4. 16-20 yıl	72	3.77	.69			
	5. 21 yıl ve üzeri	105	4.12	.61			
<b>Dışsal Faktörler</b>	1. 1-5 yıl	23	3.96	.67	2.123	.078	-
	2. 6-10 yıl	65	3.74	.56			
	3. 11-15 yıl	76	3.67	.71			
	4. 16-20 yıl	72	3.71	.64			
	5. 21 yıl ve üzeri	105	3.91	.70			
<b>Yönetsel Faktörler</b>	1. 1-5 yıl	23	4.07	.52	2.225	.066	-
	2. 6-10 yıl	65	3.96	.56			
	3. 11-15 yıl	76	3.89	.68			
	4. 16-20 yıl	72	3.85	.61			
	5. 21 yıl ve üzeri	105	4.09	.63			
<b>Motivasyon</b>	1. 1-5 yıl	23	4.02	.52	3.214	<b>0.13*</b>	<b>5&gt;4</b> <b>5&gt;3</b>
	2. 6-10 yıl	65	3.90	.51			
	3. 11-15 yıl	76	3.80	.67			
	4. 16-20 yıl	72	3.77	.60			
	5. 21 yıl ve üzeri	105	4.05	.60			

\*p<.05 \*\* p<.01 Grupların varyansı benzer ve örneklem sayısı yakın olduğu için Tukey testi uygulanmıştır.

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre, öğretmen motivasyonunun, “İçsel Faktörler” alt boyut puan ortalamaları; mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerde 4.03; mesleki deneyimi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerde 3.96; mesleki deneyimi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerde 3.83; mesleki deneyimi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerde 3.77; mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde ise 4.12 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 3.874 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre öğretmen motivasyonunun “İçsel Faktörler” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu gözlemlenmiştir (p<.01). Yapılan Scheffe testi sonucunda 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin “İçsel Faktörler” puan ortalamalarının ( $\bar{X}$ =4.12) 16-20 yıl arası mesleki

deneyime sahip olan öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.77$ ) ve 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.83$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

“Dışsal Faktörler” alt boyut puan ortalamaları; mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerde 3.96; mesleki deneyimi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerde 3.74; mesleki deneyimi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerde 3.67; mesleki deneyimi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerde 3.71; mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde ise 3.91 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 2.123 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre öğretmen motivasyonunun “Dışsal Faktörler” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

“Yönetsel Faktörler” alt boyut puan ortalamaları; mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerde 4.07; mesleki deneyimi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerde 3.96; mesleki deneyimi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerde 3.89; mesleki deneyimi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerde 3.85; mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde ise 4.09 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 2.225 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre öğretmen motivasyonunun “Yönetsel Faktörler” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

Öğretmen motivasyon ölçeğinden alınan ortalama puanlara bakıldığında; mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerde 4.02; mesleki deneyimi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerde 3.90; mesleki deneyimi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerde 3.80; mesleki deneyimi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerde 3.77; mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde ise 4.05 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 3.214 olarak hesaplanmıştır. Yapılan Post Hoc Scheffe testinden elde edilen F değerine göre öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre motivasyonları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $p<.05$ ). Yapılan Scheffe testi sonucunda 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4.05$ ) 16-20 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.77$ ) ve 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.80$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin motivasyonlarının içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler alt boyutlarının mevcut okuldaki görev süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

**Tablo 4.6.** Öğretmen motivasyon ölçeğinin mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutları	Mevcut Okuldaki Görev Süresi	N	$\bar{X}$	ss	F	P	Gruplar Arası Fark (Scheffe)
İçsel Faktörler	1. 1-5 yıl	178	3.90	.67	1.318	.269	-
	2. 6-10 yıl	97	3.94	.69			
	3. 11 yıl ve üzeri	66	4.06	.55			
Dışsal Faktörler	1. 1-5 yıl	178	3.77	.66	1.150	.318	-
	2. 6-10 yıl	97	3.74	.71			
	3. 11 yıl ve üzeri	66	3.89	.64			
Yönetmel Faktörler	1. 1-5 yıl	178	3.97	.61	.564	.569	-
	2. 6-10 yıl	97	3.92	.69			
	3. 11 yıl ve üzeri	66	4.03	.55			
Motivasyon	1. 1-5 yıl	178	3.88	.61	1.038	.355	-
	2. 6-10 yıl	97	3.88	.64			
	3. 11 yıl ve üzeri	66	4.00	.53			

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre, öğretmen motivasyonunun, “İçsel Faktörler” alt boyut puan ortalamaları; mevcut okuldaki görev süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerde 3.90; 6-10 yıl olan öğretmenlerde 3.94; 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde ise 4.06 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 1.318 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmen motivasyonunun “İçsel Faktörler” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

“Dışsal Faktörler” alt boyut puan ortalamaları; mevcut okuldaki görev süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerde 3.77; 6-10 yıl olan öğretmenlerde 3.74; 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde ise 3.89 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 1.150 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmen motivasyonunun “Dışsal Faktörler” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

“Yönetmel Faktörler” alt boyut puan ortalamaları; mevcut okuldaki görev süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerde 3.97; 6-10 yıl olan öğretmenlerde 3.92; 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde ise 4.03 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri .564 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmen motivasyonunun “Yönetmel Faktörler” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

Öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre, öğretmen motivasyonunun puan ortalamaları; mevcut okuldaki görev süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerde 3.88; 6-10 yıl olan öğretmenlerde 3.88; 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde ise 4.00 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 1.038 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmen motivasyonunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

Öğretmenlerin motivasyonlarının içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler alt boyutlarının çalışılan kademeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

**Tablo 4.7.** Öğretmen motivasyon ölçeğinin kademe değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutları	Kademe	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Scheffe)
<b>İçsel Faktörler</b>	1. Okul Öncesi	30	4.13	.49	3.444	<b>.017*</b>	<b>2&gt;3</b>
	2. İlkokul	80	4.08	.53			
	3. Ortaokul	163	3.84	.72			
	4. Lise	68	3.95	.66			
<b>Dışsal Faktörler</b>	1. Okul Öncesi	30	3.91	.66	3.310	<b>.020*</b>	<b>2&gt;3</b>
	2. İlkokul	80	3.93	.58			
	3. Ortaokul	163	3.67	.69			
	4. Lise	68	3.83	.68			
<b>Yönetsel Faktörler</b>	1. Okul Öncesi	30	4.06	.49	2.946	<b>.033*</b>	<b>2&gt;3</b>
	2. İlkokul	80	4.11	.52			
	3. Ortaokul	163	3.87	.65			
	4. Lise	68	4.01	.67			
<b>Motivasyon</b>	1. Okul Öncesi	30	4.05	.50	3.739	<b>.011*</b>	<b>2&gt;3</b>
	2. İlkokul	80	4.05	.50			
	3. Ortaokul	163	3.80	.65			
	4. Lise	68	3.93	.62			

\* $p<.05$  \*\*  $p<.01$  Grupların varyansı benzer ve örneklem sayısı farklı olduğu için Scheffe testi uygulanmıştır.

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştığı kademe değişkenine göre, öğretmen motivasyonunun, “İçsel Faktörler” alt boyut puan ortalamaları; okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerde 4.13; ilkokul kademesinde öğretmenlerinde 4.08; ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerde 3.84 ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerde ise 3.95 olarak gözlemlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 3.444 olarak hesaplanmıştır. Yapılan Post Hoc Scheffe testinden elde edilen F değerine göre öğretmenlerin çalıştığı kademe değişkenine göre öğretmen motivasyonunun “İçsel Faktörler” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın

olduğu gözlemlenmiştir ( $p < .05$ ). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin “İçsel Faktörler” puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 4.08$ ) ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerden ( $\bar{X} = 3.84$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

“Dışsal Faktörler” alt boyutunda puan ortalamaları; okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerde 3.91; ilkokul kademesinde öğretmenlerinde 3.93; ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerde 3.67 ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerde ise 3.83 olarak gözlemlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 3.310 olarak hesaplanmıştır. Yapılan Post Hoc Scheffe testinden elde edilen F değerine göre öğretmenlerin çalıştığı kademe değişkenine göre öğretmen motivasyonunun “Dışsal Faktörler” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu gözlemlenmiştir ( $p < .05$ ). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin “Dışsal Faktörler” puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 3.93$ ) ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerden ( $\bar{X} = 3.67$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

“Yönetmel Faktörler” alt boyutunda puan ortalamaları; okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerde 4.06; ilkokul kademesinde öğretmenlerinde 4.11; ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerde 3.87 ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerde ise 4.01 olarak gözlemlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 2.946 olarak hesaplanmıştır. Yapılan Post Hoc Scheffe testinden elde edilen F değerine göre öğretmenlerin çalıştığı kademe değişkenine göre öğretmen motivasyonunun “Yönetmel Faktörler” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu gözlemlenmiştir ( $p < .05$ ). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin “Yönetmel Faktörler” puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 4.11$ ) ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerden ( $\bar{X} = 3.87$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin çalıştığı kademe değişkenine göre, öğretmen motivasyonunun puan ortalamaları; okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerde 4.05; ilkokul kademesinde öğretmenlerinde 4.05; ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerde 3.80 ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerde ise 3.93 olarak gözlemlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 3.739 olarak hesaplanmıştır. Yapılan Post Hoc Scheffe testinden elde edilen F değerine göre öğretmenlerin çalıştığı kademe değişkenine göre öğretmen motivasyonunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu gözlemlenmiştir ( $p < .05$ ). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin motivasyon puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 4.05$ ) ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerden ( $\bar{X} = 3.80$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri ne düzeydedir?” problemine yönelik olarak öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri ölçeğinden almış oldukları puanlara ait minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.8.** Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı beceri düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.

	Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçek Maddeleri	N	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Araştırma Süreci	1.Araştırmamı bir bütün olarak değerlendirebilirim.	341	4.22	.68	4.24	.49
	2.Araştırmam için uygun bir başlık belirleyebilirim.	341	4.33	.62		
	3.Çeşitli kaynaklardan edindiğim bilgileri birbirleriyle ilişkilendirip bir bütün oluşturabilirim.	341	4.34	.64		
	4.Araştırmanın problemini veya alt problemlerini belirleyebilirim.	341	4.24	.66		
	5.Elde ettiğim araştırma sonuçlarını sözlü ve yazılı olarak sunabilirim.	341	4.28	.70		
	6.Araştırma sırasında edindiğim tecrübeleri günlük yaşantımda kullanabilirim.	341	4.21	.68		
	7.Araştırmam için incelediğim makalenin kaynakçasından asıl kaynağa ulaşabilirim.	341	4.14	.77		
	8.Araştırmam için bilgi toplarken kendi değer yargıma uymayan bilgilere saygı gösteririm.	341	4.20	.75		
	9.Araştırmam için elde ettiğim bilgilerin ekonomik, toplumsal ve yasal etkilerini bilirim.	341	4.21	.65		
Araştırmaya Hazırlık	10.Araştırma yaparken hangi bilgilere ihtiyaç olduğunu belirleyebilirim.	341	4.30	.63	4.21	.50
	11.Araştırma yaparken disiplinli ve organize bir şekilde çalışırım.	341	4.23	.68		
	12.Araştırmam için gereken bilgileri toplarken uygun bir arama stratejisi oluştururum.	341	4.17	.63		
	13.Araştırma yaparken alternatif araştırma tekniklerini göz önünde bulundururum.	341	4.15	.68		
	14.Araştırmam için elde ettiğim bilgileri doğru ve etkili bir şekilde kullanabilirim.	341	4.21	.62		
	15.Yapacağım araştırma konusunun sınırlarını belirleyebilirim.	341	4.20	.65		
	16.Araştırmam için gerekli olan bilgileri belirleyebilirim.	341	4.29	.60		
	17.Araştırmanın fayda-maliyet analizini yapabilirim.	341	4.02	.74		
18.Araştırma yaparken meslektaşlarımla ve uzmanlarla fikir alışverişinde bulunurum.	341	4.38	.64			
Yöntem Bilgisi	19.Araştırma problemime uygun ölçeği seçebilirim.	341	4.00	.73	3.87	.67
	20.Araştırmam için kullanılması gereken istatistiksel teknikleri belirleyebilirim. (t-testi, Anova vb.)	341	3.52	.91		
	21.Geliştirdiğim veya geliştirilmiş bir ölçeği hangi örneklem grubuna uygulayacağıma karar verebilirim.	341	3.87	.83		
	22.Araştırmam için gereken veriyi hangi yöntemle toplayacağıma karar verebilirim.	341	3.97	.78		

**Tablo 4.8.Devamı.** Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı beceri düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.

	23.Araştırmamda hangi araştırma yöntemini kullanacağımı bilirim.	341	4.02	.71		
Kaynaklara Ulaşma	24.Araştırmam için gerekli bilgilere ulaşabileceğim bir kütüphane veya elektronik veri tabanına üyeyim.	341	3.31	1.15		
	25.Araştırma yapmak için üye olduğum düzenli bir kaynak vardır (Kütüphane, internet sitesi vb.).	341	3.43	1.17	3.46	.97
	26.Araştırmam için gerekli bilgilere ulaşırken indeksleri ve elektronik veri tabanlarını seçip kullanabilirim.	341	3.65	.96		
<b>Araştırma Okuryazarlığı Becerileri</b>		341			4.07	.49

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı beceri düzeyleri genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına sahip olan maddeler sırasıyla: “Araştırma yaparken meslektaşlarımla ve uzmanlarla fikir alışverişinde bulunurum.” ( $\bar{X}=4.38$ ), “Çeşitli kaynaklardan edindiğim bilgileri birbirleriyle ilişkilendirip bir bütün oluşturabilirim.” ( $\bar{X}=4.34$ ) ve “Araştırmam için uygun bir başlık belirleyebilirim.” ( $\bar{X}=4.33$ ) maddeleridir. En düşük puan ortalamasına sahip olan maddeler ise sırasıyla “Araştırmam için gerekli bilgilere ulaşabileceğim bir kütüphane veya elektronik veri tabanına üyeyim.” ( $\bar{X}=3.31$ ), “Araştırma yapmak için üye olduğum düzenli bir kaynak vardır (Kütüphane, internet sitesi vb.).” ( $\bar{X}=3.43$ ) ve “Araştırmam için kullanılması gereken istatistiksel teknikleri belirleyebilirim. (t-testi, Anova vb.)” ( $\bar{X}=3.52$ ) maddeleridir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin araştırma yaparken meslektaşları ve uzmanlarla fikir alışverişinde buldukları, çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri birbiriyle ilişkilendirip bir bütün oluşturabildikleri ve araştırmaları için uygun başlık belirleyebildikleri sonuçlarına ulaşılabilir. Öte yandan en düşük ortalamalar göz önüne alındığında öğretmenlerin araştırmaları için gerekli bilgilere ulaşabilecekleri bir kütüphane veya elektronik veri tabanına üye olmadıkları, üye oldukları düzenli bir kaynakları bulunmadığı ve t-testi, Anova gibi istatistiksel teknikleri belirleyemedikleri sonuçlarına ulaşılabilir.

Tablo 4.8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma süreci, araştırmaya hazırlık, yöntem bilgisi, kaynaklara ulaşma ve araştırma okuryazarlığı becerileri puan ortalamaları sırasıyla 4.24 ( $\pm 0.49$ ), 4.21 ( $\pm 0.50$ ), 3.87 ( $\pm 0.67$ ), 3.46 ( $\pm 0.97$ ) ve 4.07 ( $\pm 0.49$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri araştırma süreci alt boyutunda *çok yüksek*, araştırmaya hazırlık alt boyutunda *çok yüksek*, yöntem bilgisi alt boyutunda *yüksek* ve kaynaklara ulaşma alt boyutunda

*yüksek* düzeyde bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri ise *yüksek* düzeyde bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerininin araştırma süreci alt boyutu puanının diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan; “Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim süresi, çalıştıkları okuldaki görev süresi ve okul kademesi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap bulabilmek için parametrik testler uygulanmıştır. Yapılan testler sonucunda ulaşılan bulgular her bir değişken için ayrı ayrı tablo halinde aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

**Tablo 4.9.** Araştırma okuryazarlığı becerileri ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları.

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p	Cohen's d																																												
Araştırma Süreci	1. Kadın	149	4.20	.45	-1.156	.248	.012																																												
	2. Erkek	192	4.26	.51				Araştırmaya Hazırlık	1. Kadın	149	4.20	.45	-.276	.783	.040	2. Erkek	192	4.22	.54	Yöntem Bilgisi	1. Kadın	149	3.83	.66	-1.052	.294	.105	2. Erkek	192	3.90	.67	Kaynaklara Ulaşma	1. Kadın	149	3.32	.95	-2.284	<b>.023*</b>	<b>.248</b>	2. Erkek	192	3.56	.98	Araştırma Okuryazarlığı	1. Kadın	149	4.03	.45	-1.284	.200	.143
Araştırmaya Hazırlık	1. Kadın	149	4.20	.45	-.276	.783	.040																																												
	2. Erkek	192	4.22	.54				Yöntem Bilgisi	1. Kadın	149	3.83	.66	-1.052	.294	.105	2. Erkek	192	3.90	.67	Kaynaklara Ulaşma	1. Kadın	149	3.32	.95	-2.284	<b>.023*</b>	<b>.248</b>	2. Erkek	192	3.56	.98	Araştırma Okuryazarlığı	1. Kadın	149	4.03	.45	-1.284	.200	.143	2. Erkek	192	4.10	.52								
Yöntem Bilgisi	1. Kadın	149	3.83	.66	-1.052	.294	.105																																												
	2. Erkek	192	3.90	.67				Kaynaklara Ulaşma	1. Kadın	149	3.32	.95	-2.284	<b>.023*</b>	<b>.248</b>	2. Erkek	192	3.56	.98	Araştırma Okuryazarlığı	1. Kadın	149	4.03	.45	-1.284	.200	.143	2. Erkek	192	4.10	.52																				
Kaynaklara Ulaşma	1. Kadın	149	3.32	.95	-2.284	<b>.023*</b>	<b>.248</b>																																												
	2. Erkek	192	3.56	.98				Araştırma Okuryazarlığı	1. Kadın	149	4.03	.45	-1.284	.200	.143	2. Erkek	192	4.10	.52																																
Araştırma Okuryazarlığı	1. Kadın	149	4.03	.45	-1.284	.200	.143																																												
	2. Erkek	192	4.10	.52																																															

\*p<.05

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri puanları görülmektedir. “Araştırma Süreci” alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması 4.20, erkek öğretmenlerin puan ortalaması ise 4.26 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testine göre kadın ve erkek öğretmenler arasında araştırma süreci alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir (p>.05).

“Araştırmaya Hazırlık” alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması 4.20, erkek öğretmenlerin puan ortalaması ise 4.22 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testine göre kadın ve erkek öğretmenler arasında araştırmaya hazırlık alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

“Yöntem Bilgisi” alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması 3.83, erkek öğretmenlerin puan ortalaması ise 3.90 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testine göre kadın ve erkek öğretmenler arasında yöntem bilgisi alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

“Kaynaklara Ulaşma” alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması 3.32, erkek öğretmenlerin puan ortalaması ise 3.56 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testine göre kadın ve erkek öğretmenler arasında araştırma süreci alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ( $p>.05$ ). Kaynaklara ulaşmada erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=3.56$ ) kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=3.32$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bu farklılaşmanın etki büyüklüğü Cohen’s  $d$  değerine göre .248 bulunmuştur. Bu değere bakılarak cinsiyetin araştırma okuryazarlığı becerilerinin kaynaklara ulaşma alt boyutunda etkisinin orta düzeyde olduğu varsayılabilir. Çünkü Cohen (1988) etki büyüklüğünün yorumlanmasında kullanılacak değerleri 0 ile 0.20 arasında küçük (small) etki büyüklüğü; 0.20 ile 0.50 arasında orta (medium); 0.50 ile 0.80 arasında ise büyük (large) etki büyüklüğü olarak belirtmiştir.

Kadın öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı puan ortalaması 4.03; erkek öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı puan ortalaması 4.10 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testine göre kadın ve erkek öğretmenler arasında araştırma okuryazarlığı bakımından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin araştırma süreci, araştırmaya hazırlık, yöntem bilgisi ve kaynaklara ulaşma alt boyutlarının yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

**Tablo 4.10.** Araştırma okuryazarlığı becerileri ölçeğinin yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutları	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Scheffe)
Araştırma Süreci	1. 21-30	21	4.14	.51	1.439	.231	-
	2. 31-40	161	4.24	.50			
	3. 41-50	101	4.30	.45			
	4. 51 ve üzeri	58	4.15	.49			
Araştırmaya Hazırlık	1. 21-30	21	4.19	.46	.405	.749	-
	2. 31-40	161	4.21	.51			
	3. 41-50	101	4.25	.52			
	4. 51 ve üzeri	58	4.16	.47			
Yöntem Bilgisi	1. 21-30	21	4.05	.49	.596	.618	-
	2. 31-40	161	3.86	.69			
	3. 41-50	101	3.87	.71			
	4. 51 ve üzeri	58	3.83	.59			
Kaynaklara Ulaşma	1. 21-30	21	3.48	.91	.730	.535	-
	2. 31-40	161	3.43	1.00			
	3. 41-50	101	3.56	1.00			
	4. 51 ve üzeri	58	3.33	.89			
Araştırma Okuryazarlığı	1. 21-30	21	4.06	.45	.697	.555	-
	2. 31-40	161	4.06	.50			
	3. 41-50	101	4.12	.50			
	4. 51 ve üzeri	58	4.00	.47			

\*p<.05 \*\* p<.01 Grupların varyansı benzer ve örneklem sayısı farklı olduğu için Scheffe testi uygulanmıştır.

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmenlerin yaş aralığı değişkenine göre, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin, “Araştırma Süreci” alt boyut puan ortalamaları; öğretmenlerin 21-30 yaş aralığında 4.14; 31-40 yaş aralığında 4.24; 41-50 yaş aralığında 4.30 ve 51 ve üzeri yaşlarda ise 4.15 olarak gözlemlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 1.439 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin “Araştırma Süreci” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir (p>.05).

“Araştırmaya Hazırlık” alt boyut puan ortalamaları; öğretmenlerin 21-30 yaş aralığında 4.19; 31-40 yaş aralığında 4.21; 41-50 yaş aralığında 4.25 ve 51 ve üzeri yaşlarda ise 4.16 olarak gözlemlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri .405 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı

becerilerinin “Araştırmaya Hazırlık” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

“Yöntem Bilgisi” alt boyut puan ortalamaları; öğretmenlerin 21-30 yaş aralığında 4.05; 31-40 yaş aralığında 3.86; 41-50 yaş aralığında 3.87 ve 51 ve üzeri yaşlarda ise 3.83 olarak gözlemlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri .596 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin “Yöntem Bilgisi” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

“Kaynaklara Ulaşma” alt boyut puan ortalamaları; öğretmenlerin 21-30 yaş aralığında 3.48; 31-40 yaş aralığında 3.43; 41-50 yaş aralığında 3.56 ve 51 ve üzeri yaşlarda ise 3.33 olarak gözlemlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri .730 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin “Kaynaklara Ulaşma” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı puan ortalamaları sırasıyla 21-30 yaş aralığında 4.06; 31-40 yaş aralığında 4.06; 41-50 yaş aralığında 4.12 ve 51 ve üzeri yaşlarda ise 4.00 olarak gözlemlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri .697 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin yaş değişkeni bakımından araştırma okuryazarlığı becerilerinde anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri düzeylerinde eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

**Tablo 4.11.** Araştırma okuryazarlığı becerileri ölçeğinin eğitim düzeyi değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları.

<b>Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutları</b>	<b>Eğitim Düzeyi</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>Cohen's d</b>
<b>Araştırma Süreci</b>	1. Lisans	252	4.18	.47	-3.505	<b>.001**</b>	.437
	2. Lisansüstü	89	4.39	.49			
<b>Araştırmaya Hazırlık</b>	1. Lisans	252	4.17	.49	-2.624	<b>.009**</b>	.316
	2. Lisansüstü	89	4.33	.52			
<b>Yöntem Bilgisi</b>	1. Lisans	252	3.81	.66	-2.716	<b>.007**</b>	.345
	2. Lisansüstü	89	4.04	.67			
<b>Kaynaklara Ulaşma</b>	1. Lisans	252	3.35	.94	-3.598	<b>.000**</b>	.432
	2. Lisansüstü	89	3.77	1.00			
<b>Araştırma Okuryazarlığı</b>	1. Lisans	252	4.01	.48	-3.669	<b>.000**</b>	.448
	2. Lisansüstü	89	4.23	.50			

\*p<.05 \*\* p<.01

Tablo 4.11 incelendiğinde öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri puanları görülmektedir. “Araştırma Süreci” alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 4.18, lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalaması ise 4.39 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testine göre lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında araştırma süreci alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ( $p>.05$ ). Araştırma sürecinde lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4.39$ ) lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=4.18$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bu farklılaşmanın etki büyüklüğü Cohen's *d* değerine göre .437 bulunmuştur. Bu değere bakılarak eğitim düzeyinin öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin araştırma süreci alt boyutunda etkisinin orta düzeyde olduğu varsayılabilir.

“Araştırmaya Hazırlık” alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 4.17, lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalaması ise 4.33 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testine göre lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında araştırmaya hazırlık alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ( $p>.05$ ). Araştırmaya hazırlıkta lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4.33$ ) lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=4.17$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bu farklılaşmanın etki büyüklüğü Cohen's *d* değerine göre .316 bulunmuştur. Bu değere bakılarak eğitim düzeyinin öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin araştırmaya hazırlık alt boyutunda etkisinin orta düzeyde olduğu varsayılabilir.

“Yöntem Bilgisi” alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 3.81, lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalaması ise 4.04 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testine göre lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında yöntem bilgisi alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ( $p>.05$ ). Yöntem bilgisinde lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4.04$ ) lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=3.81$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bu farklılaşmanın etki büyüklüğü Cohen’s  $d$  değerine göre .345 bulunmuştur. Bu değere bakılarak eğitim düzeyinin öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin yöntem bilgisi alt boyutunda etkisinin orta düzeyde olduğu varsayılabilir.

“Kaynaklara Ulaşma” alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 3.35, lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalaması ise 3.77 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testine göre lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında yöntem bilgisi alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ( $p>.05$ ). Kaynaklara ulaşmada lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=3.77$ ) lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=3.35$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bu farklılaşmanın etki büyüklüğü Cohen’s  $d$  değerine göre .432 bulunmuştur. Bu değere bakılarak eğitim düzeyinin öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin kaynaklara ulaşma alt boyutunda etkisinin orta düzeyde olduğu varsayılabilir.

Lisans mezunu öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri puan ortalaması 4.01, lisansüstü mezunu öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri puan ortalaması ise 4.23 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testine göre araştırma okuryazarlığı becerileri bakımından lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ( $p>.05$ ). Lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4.23$ ) lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=4.01$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bu farklılaşmanın etki büyüklüğü Cohen’s  $d$  değerine göre .448 bulunmuştur. Bu değere bakılarak eğitim düzeyinin öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerine etkisinin orta düzeyde olduğu varsayılabilir.

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin araştırma süreci, araştırmaya hazırlık, yöntem bilgisi ve kaynaklara ulaşma alt boyutlarının mesleki deneyime göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

**Tablo 4.12.** Araştırma okuryazarlığı becerileri ölçeğinin mesleki deneyim süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.

<b>Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutları</b>	<b>Mesleki Deneyim Süresi</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Gruplar Arası Fark (Tukey)</b>
<b>Araştırma Süreci</b>	1. 1-5 yıl	23	4.13	.50	.992	.412	-
	2. 6-10 yıl	65	4.22	.51			
	3. 11-15 yıl	76	4.26	.50			
	4. 16-20 yıl	72	4.32	.42			
	5. 21 yıl ve üzeri	105	4.20	.49			
<b>Araştırmaya Hazırlık</b>	1. 1-5 yıl	23	4.15	.44	.723	.577	-
	2. 6-10 yıl	65	4.18	.48			
	3. 11-15 yıl	76	4.23	.52			
	4. 16-20 yıl	72	4.29	.51			
	5. 21 yıl ve üzeri	105	4.17	.51			
<b>Yöntem Bilgisi</b>	1. 1-5 yıl	23	4.00	.45	.358	.838	-
	2. 6-10 yıl	65	3.81	.67			
	3. 11-15 yıl	76	3.89	.67			
	4. 16-20 yıl	72	3.88	.77			
	5. 21 yıl ve üzeri	105	3.86	.64			
<b>Kaynaklara Ulaşma</b>	1. 1-5 yıl	23	3.63	.95	.668	.615	-
	2. 6-10 yıl	65	3.38	1.01			
	3. 11-15 yıl	76	3.43	1.01			
	4. 16-20 yıl	72	3.58	.90			
	5. 21 yıl ve üzeri	105	3.40	.98			
<b>Araştırma Okuryazarlığı</b>	1. 1-5 yıl	23	4.05	.46	.609	.656	-
	2. 6-10 yıl	65	4.03	.48			
	3. 11-15 yıl	76	4.09	.51			
	4. 16-20 yıl	72	4.14	.47			
	5. 21 yıl ve üzeri	105	4.03	.51			

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin, “Araştırma Süreci” alt boyut puan ortalamaları; mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerde 4.13; mesleki deneyimi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerde 4.22; mesleki deneyimi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerde 4.26; mesleki deneyimi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerde 4.32; mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde ise 4.20 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri .992 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin “Araştırma Süreci” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir ( $p > .05$ ).

“Araştırmaya Hazırlık” alt boyut puan ortalamaları; mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerde 4.15; mesleki deneyimi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerde 4.18; mesleki deneyimi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerde 4.23; mesleki deneyimi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerde 4.29; mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde ise 4.17 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri .723 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin “Araştırmaya Hazırlık” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ).

“Yöntem Bilgisi” alt boyut puan ortalamaları; mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerde 4.00; mesleki deneyimi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerde 3.81; mesleki deneyimi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerde 3.89; mesleki deneyimi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerde 3.88; mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde ise 3.86 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri .358 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin “Yöntem Bilgisi” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ).

“Kaynaklara Ulaşma” alt boyut puan ortalamaları; mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerde 3.63; mesleki deneyimi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerde 3.38; mesleki deneyimi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerde 3.43; mesleki deneyimi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerde 3.58; mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde ise 3.40 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri .668 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin “Kaynaklara Ulaşma” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ).

Araştırma okuryazarlığı becerileri puan ortalamaları; mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerde 4.05; mesleki deneyimi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerde 4.03; mesleki deneyimi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerde 4.09; mesleki deneyimi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerde 4.14; mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde ise 4.03 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri .609 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin mesleki deneyim bakımından öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinde anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ).

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin araştırma süreci, araştırmaya hazırlık, yöntem bilgisi ve kaynaklara ulaşma alt boyutlarının mevcut okuldaki görev süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.13’te verilmiştir.

**Tablo 4.13.** Araştırma okuryazarlığı becerileri ölçeğinin mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutları	Mevcut Okuldaki Görev Süresi	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Scheffe)
Araştırma Süreci	1. 1-5 yıl	178	4.21	.48	.502	.606	-
	2. 6-10 yıl	97	4.26	.53			
	3. 11 yıl ve üzeri	66	4.27	.42			
Araştırmaya Hazırlık	1. 1-5 yıl	178	4.21	.50	.583	.559	-
	2. 6-10 yıl	97	4.25	.51			
	3. 11 yıl ve üzeri	66	4.17	.49			
Yöntem Bilgisi	1. 1-5 yıl	178	3.89	.68	1.234	.292	-
	2. 6-10 yıl	97	3.91	.67			
	3. 11 yıl ve üzeri	66	3.76	.64			
Kaynaklara Ulaşma	1. 1-5 yıl	178	3.47	1.00	.051	.950	-
	2. 6-10 yıl	97	3.43	.96			
	3. 11 yıl ve üzeri	66	3.47	.93			
Araştırma Okuryazarlığı	1. 1-5 yıl	178	4.06	.49	.250	.779	-
	2. 6-10 yıl	97	4.10	.51			
	3. 11 yıl ve üzeri	66	4.04	.48			

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin “Araştırma Süreci” alt boyut puan ortalamaları; mevcut okuldaki görev süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerde 4.21; 6-10 yıl olan öğretmenlerde 4.26; 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde ise 4.27 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri .502 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin “Araştırma Süreci” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p > .05$ ).

“Araştırmaya Hazırlık” alt boyut puan ortalamaları; mevcut okuldaki görev süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerde 4.21; 6-10 yıl olan öğretmenlerde 4.25; 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde ise 4.17 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri .583 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresi

değişkenine göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin “Araştırmaya Hazırlık” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

“Yöntem Bilgisi” alt boyut puan ortalamaları; mevcut okuldaki görev süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerde 3.89; 6-10 yıl olan öğretmenlerde 3.91; 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde ise 3.76 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 1.234 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin “Yöntem Bilgisi” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

“Kaynaklara Ulaşma” alt boyut puan ortalamaları; mevcut okuldaki görev süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerde 3.47; 6-10 yıl olan öğretmenlerde 3.43; 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde ise 3.47 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri .051 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin “Kaynaklara Ulaşma” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

Araştırma okuryazarlığı becerileri puan ortalamaları; mevcut okuldaki görev süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerde 4.06; 6-10 yıl olan öğretmenlerde 4.10; 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde ise 4.04 olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri .250 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinde anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin araştırma süreci, araştırmaya hazırlık, yöntem bilgisi ve kaynaklara ulaşma alt boyutlarının çalışılan kademeye göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

**Tablo 4.14.** Araştırma okuryazarlığı becerileri ölçeğinin kademe değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.

<b>Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutları</b>	<b>Kademe</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Gruplar Arası Fark (Scheffe)</b>
<b>Araştırma Süreci</b>	1. Okul Öncesi	30	4.29	.40	.660	.577	-
	2. İlkokul	80	4.17	.44			
	3. Ortaokul	163	4.25	.51			
	4. Lise	68	4.26	.52			
<b>Araştırmaya Hazırlık</b>	1. Okul Öncesi	30	4.27	.46	.294	.830	-
	2. İlkokul	80	4.19	.47			
	3. Ortaokul	163	4.22	.52			
	4. Lise	68	4.18	.52			
<b>Yöntem Bilgisi</b>	1. Okul Öncesi	30	3.91	.62	1.199	.310	-
	2. İlkokul	80	3.89	.53			
	3. Ortaokul	163	3.91	.71			
	4. Lise	68	3.73	.73			
<b>Kaynaklara Ulaşma</b>	1. Okul Öncesi	30	3.50	.99	.291	.832	-
	2. İlkokul	80	3.38	.89			
	3. Ortaokul	163	3.46	.99			
	4. Lise	68	3.53	1.04			
<b>Araştırma Okuryazarlığı</b>	1. Okul Öncesi	30	4.12	.47	.317	.813	-
	2. İlkokul	80	4.03	.41			
	3. Ortaokul	163	4.08	.53			
	4. Lise	68	4.05	.52			

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştığı kademe değişkenine göre, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin “Araştırma Süreci” alt boyut puan ortalamaları; okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerde 4.29; ilkokul kademesinde öğretmenlerinde 4.17; ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerde 4.25 ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerde ise 4.26 olarak gözlemlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri .660 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin çalıştığı kademe değişkenine göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin “Araştırma Süreci” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

“Araştırmaya Hazırlık” alt boyut puan ortalamaları; okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerde 4.27; ilkokul kademesinde öğretmenlerinde 4.19; ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerde 4.22 ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerde ise 4.18 olarak gözlemlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri .294 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre

öğretmenlerin çalıştığı kademe değişkenine göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin “Araştırmaya Hazırlık” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

“Yöntem Bilgisi” alt boyut puan ortalamaları; okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerde 3.91; ilkökul kademesinde öğretmenlerinde 3.89; ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerde 3.91 ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerde ise 3.73 olarak gözlemlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 1.199 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin çalıştığı kademe değişkenine göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin “Yöntem Bilgisi” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

“Kaynaklara Ulaşma” alt boyut puan ortalamaları; okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerde 3.50; ilkökul kademesinde öğretmenlerinde 3.38; ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerde 3.46 ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerde ise 3.53 olarak gözlemlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri .291 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin çalıştığı kademe değişkenine göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin “Kaynaklara Ulaşma” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

Araştırma okuryazarlığı becerileri puan ortalamaları; okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerde 4.12; ilkökul kademesinde öğretmenlerinde 4.03; ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerde 4.08 ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerde ise 4.05 olarak gözlemlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri .317 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre öğretmenlerin çalıştığı kademe değişkenine göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinde anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>.05$ ).

#### **4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğretmenlerin motivasyonları ile araştırma okuryazarlığı becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için Pearson korelasyon analizi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 4.15’te verilmiştir.

**Tablo 4.15.** Öğretmen motivasyonu ve araştırma okuryazarlığı becerileri arasında Pearson korelasyon analizi.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
<b>1. Motivasyon</b>	r	1								
2. İçsel Faktörler	r	.950**	1							
3. Dışsal Faktörler	r	.904**	.767**	1						
4. Yönetmel Faktörler	r	.919**	.809**	.788**	1					
<b>5. Araştırma Okuryazarlığı</b>	r	.306**	.259**	.329**	.280**	1				
6. Araştırma Süreci	r	.274**	.233**	.295**	.248**	.887**	1			
7. Araştırmaya Hazırlık	r	.319**	.261**	.344**	.303**	.919**	.821**	1		
8. Yöntem Bilgisi	r	.238**	.193**	.261**	.224**	.843**	.600**	.716**	1	
9. Kaynaklara Ulaşma	r	.166**	.159**	.167**	.131**	.671**	.432**	.432**	.548**	1

\*\*p<0.01

Tablo 4.15'teki veriler incelendiğinde öğretmenlerin motivasyonlarının tüm alt boyut ve toplam puanları ile araştırma okuryazarlığı becerilerinin tüm alt boyut ve toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Pearson korelasyon katsayısı (r), iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin yönünü ve gücünü ölçen istatistikî bir değerdir. r değeri -1 ile +1 arasında değişir; +1'e yakın değerler değişkenler arasında kuvvetli pozitif (aynı yönde) ilişki olduğunu, -1'e yakın değerler kuvvetli negatif (ters yönlü) ilişki olduğunu gösterir;  $r \approx 0$  ise doğrusal bir ilişkinin olmadığını ifade etmektedir (Cohen, 2013). Ural ve Kılıç (2013) r değerinin ilişki gücünü yorumlarken 0,00–0,29 aralığını zayıf, 0,30–0,64 aralığını orta, 0,65–0,84 aralığını güçlü,  $\geq 0,85$  aralığını ise çok güçlü ilişki olarak tanımlamaktadır.

Pearson korelasyon katsayısı r, .30 - .64 arasında kaldığından öğretmenlerin motivasyonları ile öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=.306$ ;  $p<.01$ ).

Öğretmen motivasyonunun toplam puanları ile araştırma okuryazarlığı becerilerinin alt boyutlarından araştırma süreci boyutuyla düşük düzeyde ( $r=.274$ ); araştırmaya hazırlık boyutuyla orta düzeyde ( $r=.319$ ); yöntem bilgisi boyutuyla düşük düzeyde ( $r=.238$ ); kaynaklara ulaşma boyutuyla düşük düzeyde ( $r=.166$ ) pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır ( $p<.01$ ).

Öğretmen motivasyonunun alt boyutlarından olan içsel faktörlerin, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin alt boyutlarının tamamı ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunmuştur ( $p<.01$ ). İçsel faktörlerin, araştırma süreci boyutuyla düşük düzeyde ( $r=.233$ ); araştırmaya hazırlık boyutuyla düşük düzeyde ( $r=.261$ ); yöntem bilgisi boyutuyla düşük düzeyde ( $r=.193$ ); kaynaklara ulaşma boyutuyla düşük düzeyde ( $r=.159$ ); araştırma okuryazarlığı becerilerinin toplam puanı ile düşük düzeyde ( $r=.259$ ) pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır.

Öğretmen motivasyonunun alt boyutlarından olan dışsal faktörlerin, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin alt boyutlarının tamamı ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunmuştur ( $p<.01$ ). Dışsal faktörlerin, araştırma süreci boyutuyla düşük düzeyde ( $r=.295$ ); araştırmaya hazırlık boyutuyla orta düzeyde ( $r=.344$ ); yöntem bilgisi boyutuyla düşük düzeyde ( $r=.261$ ); kaynaklara ulaşma boyutuyla düşük düzeyde ( $r=.167$ ); araştırma okuryazarlığı becerilerinin toplam puanı ile orta düzeyde ( $r=.329$ ) pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır.

Öğretmen motivasyonunun alt boyutlarından olan yönetsel faktörlerin, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin alt boyutlarının tamamı ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunmuştur ( $p<.01$ ). Yönetsel faktörlerin, araştırma süreci boyutuyla düşük düzeyde ( $r=.248$ ); araştırmaya hazırlık boyutuyla orta düzeyde ( $r=.303$ ); yöntem bilgisi boyutuyla düşük düzeyde ( $r=.224$ ); kaynaklara ulaşma boyutuyla düşük düzeyde ( $r=.131$ ); araştırma okuryazarlığı becerilerinin toplam puanı ile düşük düzeyde ( $r=.280$ ) pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır.

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğretmenlerin motivasyonları araştırma okuryazarlığı becerilerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için Regresyon analizi yapılmış ve test sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

**Tablo 4.16.** Öğretmen motivasyonunun araştırma okuryazarlığı becerileri üzerine etkisi.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	F	$R^2$	VIF	Durbin-Watson
Araştırma Okuryazarlığı Becerileri	Sabit	3.107	18.433**	13.785**	.101		2.002
	İçsel Faktörler	-.016	-.170			3.323	
	Dışsal Faktörler	.291	3.251**			3.025	
	Yönetsel Faktörler	.064	.653			3.605	

\*\* $p<.01$

Tablo 4.16'daki veriler incelendiğinde veri setinin normal dağıldığı görülmüştür. Tolerans değerlerinin .10'dan büyük olduğu, VIF değerinin ise 10'dan küçük olması sebebiyle çoklu bağlantı probleminin olmadığı anlaşılmaktadır (Pallant, 2020). Durbin-Watson değeri 2'ye ne kadar yakın olursa, çoklu doğrusal regresyon modeli için o kadar oto-korelasyon şüphesi ortadan kalkmaktadır (Field, 2013). Durbin-Watson değerinin 1.5 ile 2.5 arasında yer alması ile kabul edilmiştir (Kalayci, 2010).

Öğretmenlerin motivasyonunun araştırma okuryazarlığı becerilerini yordayıcılığını belirlemek amacıyla oluşturulan regresyon modeli, analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F= 13.875$ ;  $p<.01$ ). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin motivasyonu, akademik okuryazarlık becerilerinin pozitif yönde anlamlı yordayıcısıdır. Tabloda  $R^2$  değeri .101 olarak verilmiştir. Bu durum, "Araştırma Okuryazarlığı Becerileri" toplam varyansının yaklaşık %10.1'inin "Öğretmen Motivasyonu" tarafından açıklandığını göstermektedir. ( $\beta= 18.433$ ;  $R^2=.101$ ;  $p<.01$ ). Ayrıca öğretmenlerin motivasyonları alt boyutları bakımından incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyonlarının alt boyutlarından olan dışsal faktörler boyutu, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcılığa sahiptir ( $p<.01$ ). Ancak öğretmenlerin motivasyonunun içsel faktörler ve yönetsel faktörler alt boyutları öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcılığa sahip değildir ( $p>.05$ ).

## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma

Bu araştırmada, öğretmen motivasyonu (içsel faktörler, dışsal faktörler, yönetsel faktörler) ile araştırma okuryazarlığı (araştırma süreci, araştırmaya hazırlık, yöntem bilgisi, kaynaklara ulaşma) düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim, mevcut okuldaki görev süresi, çalışılan kademe) bakımından incelenmesi, öğretmen motivasyonu ile araştırma okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin tespiti ve öğretmen motivasyonunun araştırma okuryazarlığı becerilerini yordayıp yordamadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu bölümde öğretmenlerin motivasyonu ve araştırma okuryazarlığı becerilerine dair bulgular genel ve değişkenler üzerinde tartışılarak iki değişkenin ilişkisi ve yordayıcılığı değerlendirilmektedir.

#### 5.1.1. Motivasyon Bulgularının Tartışılması

##### 5.1.1.1. Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğuna inandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların içsel, dışsal ve yönetsel motivasyon düzeylerinin de yüksek olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Alan yazında benzer bulgulara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Çobanoğlu'nun (2020) ilkokullarda ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin motivasyon düzeylerini incelediği çalışmada öğretmenlerin işlerini yapmaya yönelik yüksek motivasyona sahip olduklarını düşündükleri, ayrıca içsel ve dışsal motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karakuş ve Gül'ün (2023) okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada da okul öncesi öğretmenlerin motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksel ve Kazak'ın (2022) öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçladıkları çalışmasında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca gerekçe olarak okul müdürlerinin öğretmenleri motive ettiği bunun da birçok olumlu örgütsel çıktıya katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Benzer biçimde, Urhan (2018) öğretmenlerin motivasyonlarını ve ilişkili faktörlerin çok yönlü olarak incelemeyi amaçladığı çalışmasında öğretmenlerin içsel motivasyonlarının çok yüksek, genel motivasyonlarının yüksek ve dışsal motivasyonlarının ise orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Ertürk (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olduğu; Aksel ve Elma'nın (2018) araştırmasında ise öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerini

yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyonunun yüksek olması hem sınıf içi uygulamalarda hem de mesleki gelişimde olumlu çıktılar sağlayabilmektedir. Öğretmen motivasyonunun yüksek olması, eğitim-öğretim sürecinde örgütsel hedeflere ulaşma ve verimlilik açısından kritik bir faktördür. Nitekim motivasyonu yüksek öğretmenlerin sınıf içinde daha özverili çalıştıkları, yeniliklere daha açık oldukları ve öğrencilerin başarısına daha olumlu katkı sundukları alan yazında sıkça vurgulanmaktadır (Ada vd., 2014; Eren, 2014). Koşan (2022) sınıf öğretmenlerinin genel motivasyon, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon düzeylerinin yüksek, yönetsel motivasyon düzeylerinin ise çok yüksek olduğu belirlemiştir. Çalışmamızda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmeleri alan yazındaki çalışmalar ile örtüşmektedir.

Katılımcıların, öğretmen motivasyonunun alt boyutları arasında bulunan yönetsel motivasyonlarının, içsel ve dışsal motivasyonlarına göre daha yüksek olduğuna inandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen motivasyonu ölçeğinin yönetsel faktörler alt boyutu, daha çok yöneticilerin iş görenlere karşı takındıkları ve sergiledikleri liderlik özelliklerini içermektedir. Bu yönüyle yönetsel motivasyona dair ölçekteki maddeler analiz edildiğinde okul yöneticilerinin duyarlı ve yardım sever olduklarını, öğretmenlerin yaptıkları çalışmalarını destekleyip takdir ettiklerini, onları yeni çalışmalar yapmaları için teşvik ettiklerini, huzurlu bir çalışma ortamı oluşturduklarını ve öğretmenlerin güvenlerini kazandıkları anlaşılmaktadır. Çalışmamızdaki bu sonuca göre okul yöneticilerinin özelliklerinin öğretmenlerin yönetsel motivasyonlarını yüksek olduğunu ifade etmelerinde önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Alan yazında çalışmamızın sonuçlarıyla birebir örtüşen sonuçlar bulunmaktadır. Koşan (2022) sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin yönetsel motivasyonları düzeylerini içsel ve dışsal motivasyonlarına göre daha yüksek bulmuştur. Koşan (2022) elde ettiği bulgular ışığında sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını en çok etkileyen unsurun okul yönetimine ilişkin algıları olduğunu belirtmiştir. Sağlam (2007), öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin artırılmasında en büyük rolün okul yöneticilerine ait olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda çalışmamıza katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sorumluluklarını layıkıyla yerine getirdikleri ve öğretmenleri motive ettikleri düşünülmektedir.

Öğretmen Motivasyon Ölçeğinden elde edilen bulgulara göre en düşük puan ortalamasına sahip olan maddeler göz önüne alındığında “Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır” ifadesinin düşük ortalama alması, öğretmenlerin mesleklerinin onlara beklenen düzeyde toplumsal itibar sağlamadığını düşündüklerini göstermektedir. Dışsal

motivasyon boyutunda önemli bir yer tutan toplumsal saygınlık, öğretmenlik mesleğinde azaldığında motivasyonu olumsuz etkileyebilmektedir (Aktekin ve Kuzucu, 2019). Nitekim nitel bir araştırmada öğretmenler, okul dışı motivasyon kaynakları arasında saygınlık unsurunun çok önemli olduğunu; buna karşılık toplumda öğretmene saygının azalması ve meslek hakkında olumsuz söylemlerin motivasyonlarını kırdığını belirtmişlerdir (Aktekin ve Kuzucu, 2019). Bu bulgu, öğretmenlerin özsaygı ve toplumsal takdir ihtiyaçlarının karşılanmamasının motivasyonlarını zedelediğine işaret etmektedir. Bu durumun muhtemel nedenleri arasında, öğretmenlik mesleğinin yıllar içinde eski prestijini yitirmesi, öğretmenlerin ekonomik ve sosyal statülerinin düşüklüğü, medyada veya kamusal söylemde öğretmenlere yönelik eleştirilerin artması sayılabilir. Toplumda öğretmenliğe duyulan saygının azalması, öğretmenlerin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki (1954) saygınlık ihtiyacını karşılayamamasına neden olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin saygınlık görmediklerini hissetmeleri mesleki gurur ve aidiyet duygularını zayıflatabilir, bu da işe bağlılığı ve performansı olumsuz etkileyebilir. Öte yandan, saygınlığın düşük olması gençlerin öğretmenlik mesleğine yönelmesini de azaltabilir, nitelikli adayların farklı kariyerlere yönelmesine yol açabilir. "Öğretmenlik mesleğini, kariyer hedeflerime hizmet ettiği için seçtim" maddesinin düşük ortalaması, öğretmenlerin çoğunun bu mesleği bilinçli bir kariyer planının parçası olarak görerek seçmediğini göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenler öğretmenliği kariyer basamaklarında yükselmek veya idari mevkilere gelmek gibi dışsal hedefler için bir araç olarak görmemektedirler. "Mesleğimi özgür bir ortamda yaptığıma inanıyorum" ifadesine verilen düşük puan, öğretmenlerin çalışma ortamlarında yeterince özgür veya özerk hissetmediklerini göstermektedir. Bu madde öğretmenlerin özellikle mesleki özerklik algısını yansıtmaktadır. Düşük ortalama, öğretmenlerin gerek sınıf içinde gerekse okul genelinde karar alma ve uygulama konusunda kendilerini kısıtlanmış hissettiklerini düşündürmektedir. Özerklik ve özgürlük algısının düşük olması, öğretmen motivasyonunu özellikle içsel boyutta zedeleyebilir. Öz-belirleme kuramına (Deci ve Ryan, 2000) göre, bireylerin üç temel psikolojik ihtiyacından biri özerklik duygusudur; bu ihtiyaç karşılanmadığında içsel motivasyon düşüşe geçmektedir. Sarısoy (2015) kontrol odaklı kurumların öğretmenin olumlu yönde yaratacağı pek çok fırsattan mahrum kaldığını, çözümün ise öğretmenlere daha fazla özgürlük alanı tanımakla ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu da özerkliğin öğretmen motivasyonunda kritik bir rol oynadığının altını çizmektedir. Kurt (2013) benzer doğrultuda, öğretmenlerin en düşük puan verdikleri maddenin, öğretmenlik mesleğinin toplumda sahip olduğu saygınlık düzeyiyle ilişkili olduğunu tespit etmiştir. TEDMEM (2014) tarafından hazırlanan raporda ise öğretmenlik mesleğinin toplumda eskiden sahip olduğu saygınlığı kaybettiği, ayrıca öğretmenlerin meslek tercihinde

kariyer gelişiminden çok, daha iyi çalışma koşulları ve iş bulma kolaylığı gibi unsurların öne çıktığı vurgulanmıştır. Bu anlamda çalışmamızdaki en düşük puan ortalamalarına sahip olan maddeler alan yazınla paraleldir. Alan yazındaki çalışmalara ve çalışmamızdaki sonuca göre öğretmenlik mesleğinin toplumda saygınlık kazandırmadığını, öğretmenlerin bu mesleği seçerken çoğu öğretmenin kariyer hedeflerine uygun olarak seçmediğini ve öğretmenlerin mesleklerini özgür bir ortamda yapmadıklarına inandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmen Motivasyon Ölçeğinden elde edilen bulgulara göre en yüksek puan ortalamasına sahip olan maddeler göz önüne alındığında “Mesleğimde başarılı biri olduğumu düşünüyorum” ifadesine yüksek katılım, öğretmenlerin mesleki yeterlik ve başarıma duygusunun güçlü olduğunu yansıtmaktadır. Nitekim öğretmenler kendilerini yeterli ve başarılı hissettiklerinde iş bağlılıklarının arttığı ve motivasyonlarının yükseldiği bulunmuştur (Skaalvik ve Skaalvik, 2014a) “Mesleğimle ilgili konularda karar verme yetkisine sahibim” ifadesinin yüksek ortalaması ise öğretmenlerin özerklik algısının yüksek olduğuna, yani okul yönetiminin onlara karar alma konusunda yetki tanıdığına işaret etmektedir. Bu tür yönetsel destek ve katılım imkânlarının öğretmen motivasyonunu ve iş tatminini güçlendirdiği alan yazında vurgulanmaktadır (Deci ve Ryan, 2002). “Kendimi kurumumun önemli bir parçası olarak görüyorum” ifadesine güçlü katılım, öğretmenlerin kurumlarında değer gördüğünü ve aidiyet hissettiğini göstermektedir ki bu da içsel motivasyonu besleyen ilişkisellik ihtiyacının karşılandığı anlamına gelmektedir (Deci ve Ryan, 2002). Sylvia ve Hutchison (1985) öğretmen motivasyonunun büyük ölçüde içsel tatmin, profesyonel başarı hissi, sorumluluk alma ve yönetim desteği gibi maddi olmayan faktörlerle sağlandığını, buna karşın maaş gibi dışsal ödüllerin motivasyona etkisinin daha sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Bu üç ifadenin ölçekteki en yüksek ortalamalara sahip ifadeler olması, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde içsel motivasyon unsurlarının (başarı ve yeterlik duygusu), yönetsel destek ve özerklik imkanlarının öne çıktığını göstermekte; bu durum alan yazındaki paralel bulgularla da örtüşmektedir (Deci ve Ryan, 2002; Skaalvik ve Skaalvik, 2014b; Sylvia ve Hutchison, 1985). Alan yazında çalışmamızdaki bulgular ile örtüşen başka araştırmalar da bulunmaktadır. Avcı (2022) ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ölçen maddeler arasında en yüksek ortalama puanı, mesleki başarı algısıyla ilgili ifadeye verdiklerini belirtmiştir. Kılıç (2023), Konya'nın merkez ilçelerinde kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini karşılaştırdığı araştırmasında, her iki gruptaki öğretmenlerin de en yüksek ortalama puanı, mesleki başarı algılarına yönelik ifadeye

verdiklerini tespit etmiştir. Bu yönüyle alan yazın, çalışmamızı desteklemektedir. Uygur (2023) sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve motivasyon düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada en yüksek ortalamayı “mesleki başarı” alt boyutu olarak tespit etmiştir. İçsel motivasyonun mesleki başarıyla bağlantılı olduğu görüşü yaygındır. Gagné ve arkadaşları (2010) içsel olarak motive bireylerin bir işi, onu ilgi çekici ve keyifli buldukları için yerine getirdiklerini belirtmiştir. İşin kendisinin birey için anlamlı olması ve sevecek yapılması durumunda, öğretmenlikte başarıya ulaşmanın temel etkenlerinden birinin içsel motivasyon olduğu hem alan yazın hem de çalışmamızın bulgularıyla desteklenmektedir. Bu bağlamda, alan yazındaki çalışmaların da desteklediği çalışmamızda öğretmenlerin başarılı olma isteğini güçlü bir şekilde yansıttığını ifade edebiliriz. Bu çerçevede, öğretmenlerin başarılı olma arzularının güçlü olması, onların içsel motivasyon düzeylerinin yüksekliğini açıklayıcı bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Alan yazındaki çalışmalar ve çalışmamızdaki sonuçlara göre öğretmenler yaptıkları mesleklerinden tatmin olduklarını, okula aidiyet hissettiklerini ve mesleklerini ifa etmekten mutlu olduklarını ifade etmektedirler.

Sonuç olarak, çalışmamıza katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde motivasyona sahip olduklarını ifade etmelerinin alan yazındaki temel eğilimlerle tutarlı olduğu ve eğitim ortamları açısından olumlu bulgular olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki merkezi rolleri göz önünde bulundurulduğunda, onların yüksek motivasyon düzeyine sahip olduklarını belirtmeleri hem öğrencilerin akademik başarısı hem de okulun genel performansı açısından belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Vatansever Bayraktar ve Akın, 2019). Çünkü öğretmenlerin yüksek motivasyonu ve mesleki tatminleri, gerçekleştirdikleri eğitim faaliyetlerinin niteliğini artırarak öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarına ve başarı düzeylerinin yükselmesine önemli katkı sağlamaktadır (Bahtiyar Karadeniz ve Yavuz, 2009; Brophy, 1998). Nitekim Abazaoğlu ve Aztekin’in (2015) Singapur, Japonya, Finlandiya ve Türkiye’de yürüttükleri araştırmada, öğretmen motivasyonunun yüksek olmasının öğrenci başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığı tespit edilmiştir. Bu nedenle etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasında, öğretmenlerin istekli, motive ve öğrenci başarısına odaklı olmaları kritik önem taşımaktadır (Brophy, 1998). Yüksek motivasyona sahip öğretmenler, alan yazında da belirtildiği gibi, görevlerini daha istekli yerine getirmekte ve öğrenci başarısına daha özverili katkı sunmaktadır (Dönmez, 2023; Yüksel ve Kazak, 2022). Bu nedenle, öğretmen motivasyonunu korumak ve geliştirmek, okul yöneticileri ve eğitim politikaları için önemli bir hedef olmalıdır.

### 5.1.1.2. Öğretmen Motivasyonunu Cinsiyet Değişkenine Göre Tartışma

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizler sonucunda öğretmen motivasyonunda ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı, kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyon ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, her iki cinsiyetin de benzer düzeyde motive olabildiğini göstermektedir.

Çalışmamızın cinsiyetle ilgili bulguları ulusal alan yazındaki birçok araştırmanın sonuçları tarafından desteklenmektedir. Yüksel ve Kazak (2022) öğretmenlerin motivasyon algı düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini, kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacılar bu sonucu okullarda öğretmenlere görev ve sorumluluk verilirken cinsiyet ayrımı yapılmadığı şeklinde değerlendirmişlerdir. Urhan'ın (2018) anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini çok yönlü olarak incelediği çalışmasında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Karakuş ve Gül (2023) okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada da kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyonlarının istatistiksel olarak aynı düzeyde olduğu, cinsiyetin motivasyon üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna varılmıştır. Adalı (2023) Kırşehir merkezinde görev yapan öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada, denetim odağı ve motivasyon algıları arasındaki ilişkiyi farklı sosyo-demografik değişkenler açısından değerlendirmiş ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Aynas ve arkadaşları (2024) tarafından Hakkâri ili ve ilçelerinde gerçekleştirilen çalışmada da ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu konuda Alpanık (2011), öğretmen motivasyonunun demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla İstanbul'da görev yapan 232 öğretmeni örnekleme olarak nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri ile cinsiyet, yaş ve hizmet süresi gibi değişkenler arasındaki ilişki test edilmiş ve cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık olmadığı rapor edilmiştir. Akman ve arkadaşlarının (2022) öğretmenlerin meslekî motivasyon düzeylerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin meslekî motivasyon düzeylerinin kadın ya da erkek olma durumuna göre değişmediği ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından geliştirilen Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin uygulandığı çalışmada da cinsiyete göre içsel, dışsal ve yönetsel motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Araştırmacılar, bu durumu öğretmenlik mesleğinde rollerin cinsiyetten bağımsız olarak benimsendiği ve

kurumsal işleyişin çoğu öğretmene benzer deneyimler sunduğu biçiminde açıklamaktadır. Özetle, sözü edilen çalışmaların bulguları, cinsiyetin öğretmen motivasyonu üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, çalışmamızda ulaşılan sonuç, cinsiyetin öğretmen motivasyonu üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını desteklemektedir.

Öte yandan erkek ve kadın öğretmenlerin motivasyonlarının birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşan çalışmalar da vardır. Erkek öğretmenlerin motivasyonunun kadın öğretmenlerin motivasyonuna göre anlamlı olarak yüksek bulunduğu çalışmalar (Mertler, 2001; Skaalvik ve Skaalvik, 2011; Triyanto ve Handayani, 2016) ve kadın öğretmenlerin motivasyonunun erkek öğretmenlerin motivasyonuna göre anlamlı olarak yüksek bulunduğu çalışmalar (Bruinsma ve Jansen, 2010; Emiroğlu, 2017; Göloğlu Demir vd., 2017; Polat, 2010) alan yazında yer almaktadır. Emiroğlu (2017) araştırmasında kadın öğretmenlerin genel motivasyon kaynaklarına erkeklerden daha çok önem verdiklerini tespit etmiştir. Bu sonuç, özellikle kadın öğretmenlerin duygusal emeğe ve öğrenciyle etkileşime daha yüksek değer vermesiyle açıklanmıştır. Benzer bir sonuca ulaşan Çiçek (2009) de sınıf öğretmenlerinin motivasyon kaynakları ile ilgili araştırmasında kadın öğretmenlerin motivasyon kaynaklarını erkek öğretmenlerden daha fazla motive edici bulduklarını belirtmiştir. Polat'ın (2010) araştırmasında, kadın ve erkek öğretmenler arasında hem içsel hem de dışsal motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu ve bu farkın her iki boyutta da kadın öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durum, kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki beklentilerindeki farklılıklarla açıklanmıştır. Benzer biçimde, Alemdağ ve arkadaşları (2014), Ertürk (2014) ve Yıldız (2017) yürüttükleri araştırmalarda, kadın öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin erkek meslektaşlarına göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durum, kadın öğretmenlerin mesleklerini daha fazla benimsedikleri, mesleklerinin saygınlığına inandıkları ve öğretmenliğe daha fazla ilgi duymaları gerekçeleriyle açıklanmıştır. Canpolat (2011) tarafından yapılan araştırmada, içsel motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak dışsal motivasyonun erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çelik'in (2013) çalışmasında ise işin doğasına ilişkin motivasyon unsurlarında erkek öğretmenlerin kadın meslektaşlarına oranla daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Çoban (2019) ise öğretmenlerin motivasyon düzeylerini mesleki gelişime ilişkin değerlendirdiği araştırmasında, ekonomik ve psiko-sosyal faktörlerde cinsiyete dayalı anlamlı bir fark bulunmazken; örgütsel ve yönetsel faktörler açısından erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında sözü edilen

bulgu farklılıklarının araştırmaların bağlamsal farklılıklarından kaynaklanmış olabileceği düşünölmektedir. Uluslararası alan yazın incelendiğinde ise kültürel ve toplumsal rol beklentilerine bağlı olarak farklı sonuçlar elde edilebilmektedir. Zhao ve arkadaşlarının (2021) çalışması da erkek öğretmenlerin motivasyon veya iş tatmini düzeylerinin kadınlardan yüksek olabileceğini öne sürmektedir. Endonezya'da yapılan bir çalışmada ise erkek öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin kadınlara kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur (Triyanto ve Handayani, 2016). Endonezya'daki bu çalışma, erkek öğretmenlerin okul içindeki çalışma koşulları, terfi imkânları ve ek ücretler gibi dışsal motivasyon unsurlarına daha çok önem verdiğini göstermiştir. Bu sonucun, kültürel normlar ve toplumsal roller çerçevesinde erkeklerin aile geçimini sağlama sorumluluğunu daha fazla üstlenmeleriyle ilişkili olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (Warren vd., 2009). Warren ve arkadaşları (2009), pek çok kültürde erkeklerin kadınlara kıyasla daha aktif roller üstlenme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Toplumsal cinsiyet rollerinin geleneksel dağılımında, kadınların daha çok yerel, bakım temelli ve ailevi rollere yöneldiği; profesyonel işlerin ise çoğunlukla ikincil bir sorumluluk olarak göröldüğu ifade edilirken, erkeklerin öncelikli olarak üretkenlik, gelir elde etme, aileyi geçindirme ve toplumsal güç kazanma gibi hedeflere odaklandıkları vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, erkek çalışanların daha yüksek düzeyde dışsal motivasyon sergilemelerinin kültürel, çevresel ve toplumsal faktörlerle ilişkilendirilebileceği uluslararası alan yazında sıklıkla dile getirilmektedir.

Çalışmamızda cinsiyete dayalı anlamlı bir motivasyon farkı görölmemesi, alan yazında incelediğimiz birçok araştırmayla uyumlu olup kadın ve erkek öğretmenler motivasyon açısından benzerlik göstermektedir. Çalışmamızdaki bu bulgu, Türkiye'de öğretmenlerin 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu kapsamında eşit statüde istihdam edilmesiyle açıklanabilir. Bu kanunun 3. maddesinde yer alan "Devlet memurları, cinsiyet farkı gözetilmeksizin eşit haklara sahiptir" hükmü (Resmî Gazete, 1965), öğretmenlerin görev tanımı, maaş skalası, terfi ve görev dağılımı gibi unsurlar açısından cinsiyet temelinde farklılaştırılmadığını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin çalışma koşullarında cinsiyete dayalı herhangi bir yapısal eşitsizlik bulunmaması, motivasyon düzeylerinde de anlamlı bir farka neden olmadığı sonucunu açıklamaktadır. Alan yazındaki çalışmaların desteklediği çalışmamız cinsiyetin öğretmen motivasyonu üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

### 5.1.1.3. Öğretmen Motivasyonunu Yaş Değişkenine Göre Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, öğretmen motivasyonunun yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Genel motivasyon ve içsel motivasyon boyutlarında farklı yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır: 51 yaş ve üzerindeki öğretmenler en yüksek motivasyon puanlarına sahipken, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler en düşük puanları almıştır. Buna karşın dışsal motivasyon ve yönetsel motivasyon boyutlarında yaşa dayalı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Alan yazında bazı çalışmalar, bu bulguyu destekler niteliktedir. Nitekim Kılıç ve Yılmaz (2022) da öğretmen motivasyonunun yaşa göre farklılaştığını belirlemiştir. Kılıç ve Yılmaz'ın (2022) araştırmasında içsel motivasyon düzeyi 46-50 yaş grubundaki öğretmenlerde en yüksek, 36-40 yaş grubunda ise en düşük olarak rapor edilmiştir. Bu bulgu, ileri yaşlardaki öğretmenlerin mesleki açıdan daha yüksek bir içsel tatmin ve güdülenme duyabildiğine işaret etmektedir. Ayrıca Kılıç ve Yılmaz (2022), genç öğretmenlerin (özellikle 35 yaş altının) dışsal motivasyon kaynaklarından daha fazla etkilendiğini, buna karşın 51 yaş üstü öğretmenlerde dışsal motivasyon puanlarının belirgin biçimde düşük olduğunu gözlemlemiştir. Araştırmacılar, mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlerin heyecanı ve beklentileri sayesinde ödül, takdir gibi dışsal motivasyon unsurlarına daha açık olduğunu; buna karşılık ileri yaştaki öğretmenlerin meslekten beklentilerinin azalması ve yılların getirdiği yorgunluk-tükenmişlik nedeniyle dışsal motivasyonlarının zayıflayabildiğini vurgulamışlardır (Kılıç ve Yılmaz, 2022). Bu tespit, yaşça büyük öğretmenlerin motivasyonlarının daha çok içsel kaynaklara dayanabileceğini düşündürmektedir. Akman ve Durgun (2022) araştırmalarında öğretmenlerin yaş grubuna göre en düşük meslekî motivasyona sahip grubun 30-39 yaş arası olduğunu tespit etmiştir. Vatansever Bayraktar ve Akın'ın (2019) "Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmasında, 51-60 yaş arasındaki öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin 31-40 yaş grubuna kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu araştırma sonuçları çalışmamızı destekler niteliktedir. Benzer şekilde, Bahtiyar Karadeniz ve Yavuz (2009), Bilir (2007), Canpolat (2011), Ergen (2009), Ertürk (2016), Karaboğa (2007), Küçüksayraç (2013), Özmen (2017), Sarıca (2013), Yıldırım (2015), gibi birçok araştırma, öğretmen motivasyonunun yaş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Bu çalışmalar genel olarak öğretmenlik mesleğinde kariyer evrelerinin motivasyonda farklılık yaratabileceği görüşünü desteklemektedir.

Öte yandan, alan yazında öğretmen motivasyonunu yaşa göre değişmediğini aktaran çalışmalar da mevcuttur. Orhan (2020), sınıf ve branş öğretmenlerinin çok boyutlu iş motivasyonu puanlarının farklı yaş gruplarında anlamlı bir farklılık göstermediğini rapor etmiştir. Orhan'ın (2020) bulgularına göre tüm yaş gruplarındaki öğretmenlerin motivasyon düzeyleri birbirine benzer çıkmıştır. Yalnızca göreve yeni başlayan genç öğretmenlerde (20'li yaşlar) motivasyon puanlarının biraz daha yüksek olduğu, bunun da mesleğe yeni başlamanın getirdiği heyecanla ilişkili olabileceği belirtilmiştir (Orhan, 2020). Orta yaşlı öğretmenlerde (özellikle 40-44 yaş aralığında) ise motivasyonun bir miktar düştüğü gözlemlenmiştir. Orhan (2020) bu düşüşü, bu yaştaki öğretmenlerin mesleki doyumlarına ulaşmış olmaları ve okulda yapılan değişikliklere kendi konumlarını değiştirme motivasyonu duymamaları ile açıklamaktadır. Yani, Orhan'ın (2020) çalışmasında yaş değişkeni genel olarak belirleyici bulunmasa da motivasyonda başlangıçta yükselip orta kariyerde azalan bir trend dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, Karakuş ve Gül (2023) de İstanbul'da okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada yaş grupları arasında motivasyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edememiştir. Kadın-erkek, genç-yaşlı tüm öğretmenlerin motivasyonunun benzer düzeyde olduğunu bildiren bu çalışma, motivasyon üzerinde yaşın tek başına belirleyici olmayabileceğine işaret etmektedir. İlginç olarak Karakuş ve Gül (2023), yaş yerine mesleki deneyimin etkili olduğunu bulmuş; örneğin 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin motivasyonunun en yüksek olduğunu göstermiştir. Yani, öğretmenin biyolojik yaşından ziyade meslekte geçirdiği süre ve kariyerinde bulunduğu aşama motivasyonu daha çok etkiliyor olabilir. Bu durum, yaş değişkeninin dolaylı etkisine bir örnek olarak değerlendirilebilir; deneyim arttıkça öğretmenler işine daha hâkim olup farklı motivasyon kaynakları geliştirebilir ya da belli bir kıdemden sonra motivasyonda azalma görülebilir. Aynas ve arkadaşları (2024) araştırmalarında öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri üzerinde yaşın istatistiksel açıdan anlamlı bir etki oluşturmadığını tespit etmiştir. Bu sonuç araştırma katılımcılarının birbirine yakın yaş aralığında bulunmasından kaynaklı olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Alan yazında yer alan Çevik ve Köse (2017), Sarı ve arkadaşları (2018), Tösten ve arkadaşları (2018), Yılmaz (2009) ve Tanrıverdi'nin (2007) çalışmaları da öğretmen motivasyonunun yaş değişkenine göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalarda vurgulanan ortak nokta, motivasyonun bireysel demografik özelliklerden çok iş koşulları ve örgütsel faktörlerle ilişkili olduğudur. Bir başka deyişle, uygun okul iklimi, yönetici desteği ve çalışma koşulları sağlandığında hem genç hem de yaşlı öğretmenler yüksek motivasyona sahip olabilmektedir; bu yüzden yaş tek başına belirleyici bir unsur olarak ortaya çıkmayabilir.

Alan yazında bazı çalışmalar öğretmenlik kariyerinin ileri evrelerinde motivasyonun düşebileceğini öne sürerek çalışmamızdaki bulgulardan farklı sonuçlara ulaşmıştır. Şimşek ve Çelik (2010) yapmış oldukları çalışmada yaş ilerledikçe öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin düştüğünü tespit etmiştir. Şimşek ve Çelik (2010), motivasyondaki düşüşü, çalışan bireylerin kişisel beklenti ve ihtiyaçlarının zamanla yeterince karşılanamamasına bağlamakta; bu durumun hem bireysel hem de kurumsal düzeyde motivasyon kaybına yol açtığını ifade etmektedir. Polat'ın (2010) araştırmasında ise öğretmenlerin yaş değişkeninin yalnızca dışsal motivasyon düzeyinde anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiş; özellikle 20–25 yaş aralığındaki genç öğretmenlerin dışsal motivasyon puanlarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Polat (2010) bu durumu mesleğe yeni atılmış genç öğretmenlerin maddi iticileri daha cazip bulabileceğine dayandırmaktadır. Ergen (2009), yaş değişkeni ile motivasyon ilişkisini araştırdığı çalışmasında 36–45 yaş grubundaki öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, 21–25 yaş grubundakilere göre anlamlı biçimde daha düşük olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada motivasyonun sadece yaşla değil, kariyer doyumu ve okul ortamı ile birlikte şekillendiği vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Aksoy (2006), Tanrıverdi (2007) ve Yılmaz (2009) tarafından yürütülen araştırmalarda da öğretmenlerin yaşlarının artmasına bağlı olarak motivasyon düzeylerinde bir düşüş yaşandığı ortaya konmuştur. Bu bulgular, genç öğretmenlerin mesleğe yeni başlamanın getirdiği heyecan ve yüksek beklentilerle daha yüksek motivasyon sergiledikleri şeklinde açıklanmıştır. Bu farklılığın oluşması sebebiyle çalışmamızın sonuçları ile alan yazındaki bazı araştırmaların sonuçları aksi yönde sonuçlar ortaya koymaktadır. Gazalcı ve arkadaşları (2024) öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerini inceledikleri çalışmada, 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin motivasyonunun en düşük düzeyde olduğunu saptamışlardır. Araştırmada 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin akademik motivasyonunun en yüksek olduğu, ancak 51 yaş üstünde motivasyonun belirgin biçimde azaldığı görülmüştür. Bu düşüşün temel nedeni olarak, öğretmenlerin emekliliğe yaklaşmaları ve meslekî kariyerlerinin sonuna gelmeleriyle birlikte akademik motivasyona dair isteklerinin azalması gösterilmektedir (Gazalcı vd., 2024). Gazalcı ve arkadaşlarının bulgusu, ileri yaştaki öğretmenlerin meslekî gelişim veya akademik anlamdaki motivasyonlarında bir gerileme olabileceğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak bakıldığında, alan yazında öğretmen motivasyonu ile yaş ilişkisine dair araştırma bulguları farklılıklar gösterebilmektedir. Bazı çalışmalar, motivasyonun kariyerin belirli dönemlerinde arttığını veya azaldığını belirtirken (ör. genç öğretmenlerin başlangıçtaki yüksek motivasyonu, orta yaşlarda görülen duraklama, ileri yaşlarda tekrar artış veya düşüş),

bazı çalışmalar ise yaşın tek başına anlamlı bir etken olmadığını vurgulamaktadır. Bu farklılıklar, öğretmen motivasyonunu anlamada kariyer evresi kavramının önemli olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmen motivasyonunun yaş ile ilişkisi konusunda kesin bir yargıya varmak zordur; bulgular bağlam ve örnekleme göre değişebilmektedir. Mevcut araştırmamızın bulgusu, deneyimli ve ileri yaştaki öğretmenlerin içsel motivasyon açısından daha avantajlı olabileceğine dair görüşü desteklemektedir. Ayrıca bu sonuç, öğretmen motivasyonunun kariyerlerinin belirli dönemlerinde değişebileceğini, ancak tüm motivasyon türlerinin yaş faktöründen aynı şekilde etkilenmediğini göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları, ileri yaştaki öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olabileceğini göstererek bu alandaki bazı araştırmalarla uyum içindedir. Ancak, motivasyonu etkileyen faktörlerin çok boyutlu olduğu unutulmamalıdır (Demir vd., 2024).

#### **5.1.1.4. Öğretmen Motivasyonunu Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tartışma**

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre motivasyon puanlarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin dışsal ve yönetsel motivasyon puan ortalamalarının lisansüstü mezunlara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, genel motivasyon puanı da lisans mezunu öğretmenlerde daha yüksek bulunmuştur. Öte yandan, içsel motivasyon boyutunda iki grup arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça dışsal ve yönetsel motivasyonlarının azalabileceğini; buna karşılık içsel motivasyon düzeylerinin görece sabit kaldığını göstermektedir. Bu sonucun alan yazındaki bazı çalışmalarla uyumlu olduğu görülürken, bazı çalışmalarda eğitim düzeyine göre farklılıklar saptanmıştır.

Polat (2010), okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmasında öğretmenlerin motivasyon düzeylerini öğrenim durumuna göre incelemiş ve İstanbul'daki çeşitli okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden elde ettiği verilerle, yüksek lisans ve doktora eğitimi olan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin, ön lisans ve lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinden daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu sonucu akademik alanda donanımları genişleyen öğretmenlerin kendini gerçekleştirme, onore edilme, terfi gibi beklentilerinin yüksek olmasına bağlamıştır. Çalışmanın bulgularına göre, yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmenlerin eğitim sisteminden ve okul ortamından beklentilerinin arttığı, bu beklentilerin karşılanmaması hâlinde motivasyonlarının azaldığı ifade edilmiştir.

Aynas ve arkadaşları (2024) öğretmenlerin mesleki motivasyonları sahip oldukları eğitim düzeyine göre incelendiği araştırmasında alt boyutlar (mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer ile mesleki fedakârlık ve özveri) bağlamında anlamlı bir farklılaşmanın lisans grubu lehine olduğunu tespit etmiştir. Aksoy (2006) örgüt ikliminin motivasyon üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında iş görenlerin eğitim düzeyi arttıkça motivasyon düzeylerinin azaldığını tespit etmiştir. Aksoy (2006) bunun en önemli nedenini daha yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin beklenti düzeylerinin yüksek oluşu şeklinde açıklamıştır. Bu yönleriyle bu çalışmalar çalışmamızın eğitim düzeyi bakımından öğretmenlerin motivasyon düzeyinin lisans mezunları lehine olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir.

Öte yandan Emiroğlu (2017), öğretmenlerin motivasyonunu eğitim durumu değişkenine göre değerlendirdiği araştırmasında lisans ve lisansüstü eğitim düzeyinin motivasyon kaynakları özelinde herhangi bir anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Adalı (2023) ve Çoban (2019) da öğrenim durumunun öğretmen motivasyonu üzerinde belirleyici bir etkisi olup olmadığını araştırmış ve yaptığı analizlerde öğrenim düzeyi açısından motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Bu çalışmalarda, tek başına akademik eğitim düzeyi, öğretmen motivasyonunda belirleyici görülmemekte ve motivasyonun öğrenim düzeyinden çok okul iklimi ve yöneticinin desteği gibi örgütsel faktörlerle bağlantılı olduğu öne sürülmüştür. Karkuş ve Gül (2023) çalışmalarında öğretmen motivasyonunun öğrenim durumuna göre farklılaşmadığını saptamışlardır.

Ancak bazı araştırmalar, daha yüksek eğitim almış öğretmenlerin mesleki gelişime ve yeniliklere daha açık olabildiklerini, bunun da motivasyonlarını besleyebileceğini ima etmektedir. Bingöl (2021) ile Tösten ve arkadaşları (2018) tarafından yürütülen çalışmalarda, öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe mesleki motivasyon düzeylerinin de arttığı sonucuna varılmıştır. Yıldırım'ın (2019) ilköğretim okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi ele aldığı araştırmasında, lisans mezunu öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin, lisansüstü eğitim almış öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları eğitim düzeyi bakımından çalışmamızın sonuçları ile çelişmektedir. Demirdağ'ın (2021) araştırmasına göre lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin genellikle araştırma okuryazarlığı becerileri daha yüksek bulunmakta, mesleki konularda kendilerini geliştirme çabaları artmış olabilmektedir. Bu tür öğretmenler, mesleklerini bir adım ileri götürmek ve uzmanlaşmak istedikleri için aslında güçlü bir içsel motivasyonla yüksek lisans yapmaktadırlar. Bu nedenle lisansüstü mezunların

motivasyonu daha yüksek olabilir beklentisi doğsa da bu etki çalışmamızın sonuçlarında açıkça görülmemektedir. Nitekim çalışmamıza katılan lisans mezunu öğretmenler lisansüstü mezunlara göre dışsal ve yönetsel faktörlerden daha fazla motive olmakta ve genel motivasyon düzeyleri daha yüksek seyretmektedir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin yeterliği artıyorken Millî Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen olarak çalışmaya devam etmekte ve yeni roller verilmemektedir. Diğer öğretmenlerle benzer işi yapmaya devam etmektedirler. Buna rağmen özlük haklarında genel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır. Tek fark olarak ek ders ücretlerinde yüzde yedi (%7) gibi bir fark almaktadırlar (Resmî Gazete, 2021). Bu durum ise lisansüstü eğitim almanın MEB yapılanmasında ciddi bir kazanım sağlamadığı gerçeğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla alan yazında da belirtildiği üzere lisansüstü mezunu öğretmenlerin eğitim sisteminden ve okul ortamından beklentileri artarken bu beklentilerin karşılanmadığı ve buna bağlı olarak motivasyonlarının düştüğü ifade edilebilir.

#### **5.1.1.5. Öğretmen Motivasyonunu Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Tartışma**

Mesleki deneyim değişkeni açısından bakıldığında genel motivasyonda ve içsel faktörler alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin 16-20 yıl ve 11-15 yıl arasında mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerden daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Dışsal ve yönetsel faktörlerde mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma olmamıştır.

Bazı araştırmalar, kıdemli öğretmenlerin daha yüksek motivasyona sahip olabileceğini öne sürmüştür. Ertürk (2016), öğretmenlerin iş motivasyonunu incelediği araştırmasında kıdem arttıkça motivasyonun arttığını rapor etmiştir. Ertürk (2016) araştırmasında öğretmenlerin içsel-dışsal motivasyon ve iş motivasyonuna yönelik algıları ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmış ve kıdem artması sonucu iş motivasyonunun da arttığı belirlenmiştir. Ertürk (2016) bu durumu kıdeme sahip öğretmenlerin işlerinde daha sorumlu oldukları, işlerini önemsedikleri, kendilerini okulla bütünleştirebildikleri, karar verme yetkilerinin daha çok olduğuna dayandırarak açıklamıştır. Göloğlu Demir ve arkadaşları (2017) yürüttükleri araştırmada 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, daha az deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Polat'ın (2010) çalışmasında ise öğretmenlerin mesleki kıdemleri yalnızca dışsal motivasyon boyutunda anlamlı bir fark yaratmış; 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin, diğer kıdem gruplarına göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu durumu genç öğretmenlerin maddi motivasyon iticilerini cazip bulmasına ve

görev yaptıkları kurumlarda kıdeme bağlı ödüllerden faydalanamamalarının olumsuz etki yaratabileceğine dayandırmaktadır. Yani dışsal ödüllerin kariyerin başında daha motive edici olduğu öne sürülmüştür (Polat, 2010). Canpolat (2011), Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması ile Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında 427 öğretmenden topladığı verileri analiz ederek öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça içsel motivasyonlarının da arttığını bulmuştur. Canpolat (2011), 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyon düzeylerinin, daha az hizmet süresine sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular ve çalışmamızın sonuçları, tecrübeli öğretmenlerin mesleği daha fazla içselleştirdiğini ve mesleki yeterliklerinin artmasıyla birlikte daha yüksek bir motivasyon düzeyi geliştirdiklerini göstermektedir. Bu anlamda çalışmamızın sonuçları alan yazın ile uyumlu görünmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, bazı araştırmalarda deneyim arttıkça yılların getirdiği tükenmişlik belirtileri ve rutinin motivasyonu olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır. Nagy ve Davis (1985) ile Esther ve Marjon'un (2008) çalışmaları, öğretmenlikte geçen yıllar arttıkça motivasyonun azaldığını, özellikle mesleki tecrübesi yüksek öğretmenlerde duyarsızlaşma ve yeniliklere kapalı olma eğiliminin motivasyonu düşürdüğünü saptamıştır. Esther ve Marjon'un (2008) araştırmasında, mesleki yeterlilik ve bağlılık algılarında zamanla oluşan olumsuzlukların motivasyonu baltaladığı belirtilmektedir. Araştırmacılara göre özellikle 20 yıl ve üzeri deneyimi olan bazı öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayanlara kıyasla işe karşı daha rutine girmiş ve heyecansız olabildiği ifade edilirken, bunun motivasyona yansıdığı görülmüştür (Esther ve Marjon, 2008). Urhan (2018) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça motivasyonlarının düştüğünü istatistiksel olarak ortaya koymuştur. Urhan'ın (2018) araştırmasında mesleki kıdem süresi "5 yıl ve daha az" olan katılımcıların dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamaları, mesleki kıdem süresi "11-19 yıl" ve "20 yıl ve daha fazla" olan katılımcılarıninkine göre daha yüksek bulunmuştur. Şimşek ve Çelik (2010), çalışanların bireysel beklenti ve ihtiyaçlarının yeterince karşılanamaması durumunda, zamanla hem kişisel hem de örgütsel düzeyde motivasyon kayıplarının yaşanabileceğini ifade etmektedir.

Bazı araştırmalar ise deneyim arttıkça motivasyonun değişmediğini göstermektedir. Argon ve Ertürk (2013), gerçekleştirdikleri çalışmada mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin içsel motivasyon algıları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığını ifade etmiştir.

Benzer şekilde, Ateş ve Buluç (2018), Bakkal ve Radmard (2019), Deniz ve Erdener (2016), Sarı ve arkadaşları (2018), Selvitopu ve Taş (2020) tarafından yürütülen araştırmalarda da öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmalara göre, bir öğretmenin 5 yıllık ya da 25 yıllık olması motivasyonunu tek başına belirlememektedir; diğer faktörler (okul ortamı, kişisel çalışma azmi vb.) daha baskın rol oynamaktadır. Benzer şekilde, Adalı (2023) çalışmasında “mesleki kıdem” değişkeninin ne içsel ne dışsal motivasyonda anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kurt’un (2013) çalışmasında da deneyim yılına göre anlamlı bir motivasyon farkı görülmediği, dolayısıyla her kıdem düzeyindeki öğretmenlerin benzer motivasyon sergileyebildiği rapor edilmiştir.

Alan yazındaki çeşitli bulgulara karşılık, çalışmamızda 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin genel motivasyon puan ortalamasının ve içsel motivasyon puan ortalamasının 16-20 yıl ve 11-15 yıl arasında mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, araştırma örnekleminde mesleki kıdem öğretmenlerin genel motivasyon düzeyine ve içsel motivasyon düzeyine anlamlı biçimde etki ettiğini ve mesleki kıdem motivasyonu artıran bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

#### **5.1.1.6. Öğretmen Motivasyonunu Mevcut Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Tartışma**

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin halen görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinin motivasyonları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu değişken, öğretmenin toplam deneyiminden farklı olarak mevcut okulunda kaç yıl geçirdiğini ifade etmektedir. Elde edilen bulgular, öğretmen motivasyonunun ve tüm alt boyutlarının mevcut okuldaki görev süresine göre belirgin bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle, bir öğretmenin aynı okulda 1 yıldır veya 10 yıldır çalışıyor olmasının, onun motivasyon düzeyini anlamlı derecede etkilemediği görülmüştür.

Alan yazında “mevcut okuldaki görev süresi” değişkeni özelinde yapılmış sınırlı sayıda çalışma vardır, ancak genel eğilim bu değişkenin motivasyon üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı yönündedir. Buna göre, öğretmenlerin aynı okulda kısa ya da uzun süredir çalışıyor olmaları, motivasyon düzeylerini anlamlı biçimde etkilememektedir. Bu konuda Polat (2010), öğretmen motivasyonunun kurumsal etmenlerle ilişkisini değerlendirmek amacıyla İstanbul’da anaokullarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin mevcut okullarında çalışma süresinin motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını belirtmiştir.

Araştırmada, okulda geçirilen sürenin, öğretmenlerin genel mesleki motivasyonu üzerinde belirleyici olmadığı ifade edilmiştir. Benzer bir bulguya Canpolat (2011) da ulaşmıştır. Bu çalışmada, okuldaki görev süresi ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan araştırmacı, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin okulda kalma süresinden çok, okul kültürü ve liderlik tarzı ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Kurt (2013) ve Ergen (2009) öğretmen motivasyonunu etkileyebilecek demografik faktörleri incelerken kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Bu bulgu, farklı kurumlardan gelen veya uzun süre aynı kurumda çalışan öğretmenlerin motivasyon bakımından ayrışmadığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Çoban (2019) da öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin buldukları okuldaki hizmet yılına göre değişmediğini bildirmiştir. Bu alan yazın bulgularıyla uyumlu olarak, bu araştırmada da mevcut okulda 1–5 yıl, 6–10 yıl ve 11 yıl ve üzeri süreyle çalışan öğretmenlerin genel motivasyon ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulgu, araştırma örnekleminde okuldaki görev süresinin öğretmen motivasyonunu anlamlı biçimde etkilemediğini göstermektedir.

Alan yazın incelendiğinde farklı bulgulara ulaşan Aktaş'ın (2023) araştırması bulunmaktadır. Özellikle mevcut okulunda 3 yıl ve daha az süredir çalışan öğretmenlerin, motivasyon ölçeğinin hem düşük hem orta hem de yüksek düzey kategorilerinde en büyük grubu oluşturduğu görülmüştür (Aktaş, 2023). Buna karşın, aynı okulda 7-9 yıl arası çalışan öğretmenler her üç motivasyon düzeyinde de en küçük grubu teşkil etmektedir (Aktaş, 2023). Bu dağılım, henüz görevinde yenilik heyecanını koruyan öğretmenlerin (0-3 yıl) hem çok motive olanlar hem de motivasyonu düşük olanlar arasında sayıca fazla olduğunu, 7-9 yıl civarında aynı okulda çalışmanın ise bir durağanlık dönemi olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmamızdaki genel eğilim, okulda görev süresinin motivasyonda belirleyici bir faktör olmadığı yönündedir. Bunu olumlu bir gösterge olarak yorumlayabiliriz; demek ki öğretmenler, yeni başladıkları bir okulda da yıllardır çalıştıkları okulda da benzer motivasyon seviyelerini sürdürebilmektedir. Sonuç olarak, bu değişken bağlamında alan yazında bulgular sınırlı olsa da mevcut okulda görev süresi tek başına öğretmen motivasyonunu düşüren veya artıran bir unsur olarak görülmemektedir.

#### **5.1.1.7. Öğretmen Motivasyonunu Çalışılan Kademe Değişkenine Göre Tartışma**

Çalışılan kademe bakımından öğretmen motivasyonu ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılaşma saptanmış olup ilkökul öğretmenlerinin en yüksek motivasyona sahip olduklarını

ifade ettikleri, ortaokul öğretmenlerinin ise en düşük motivasyona sahip olduklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Adalı'nın (2023) çalışması bu konuda dikkate değerdir: Farklı kademelerde (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan öğretmenlerin motivasyonları karşılaştırıldığında, ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin ortaokulda çalışanlara kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca genel motivasyon düzeylerinin de kademeye göre değiştiği; ortaokul öğretmenlerinin genel motivasyon ortalamasının, ilkokul ve lise kademesindekilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (Adalı, 2023). Bu sonuçlar, öğretmen motivasyonunun görev yapılan öğrenci yaş grubuna ve okul tipine göre farklılaşabileceğine işaret etmektedir. Adalı (2023), ilkokulda görev yapan öğretmenlerin mesleklerini benimseme ve işlerini sevgiyle yapma konusunda daha yüksek içsel motivasyon düzeylerine sahip olduğunu belirtmektedir. İlkokul öğretmenlerinin, daha küçük yaş gruplarıyla çalışma fırsatı bulmaları sayesinde öğrencilerle daha yakın ilişki kurarak, sevgi, özdeşim ve aidiyet duygularını güçlendirdikleri; bunun da mesleğe ilişkin özerkliklerini artırarak içsel motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Buna karşın, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin, mesleğe yönelik olumsuz algılar, beklentiler, iletişim sorunları, okul yönetimi ve imkân eksikliği gibi faktörlerin etkisiyle motivasyon düzeylerinin nispeten daha düşük olduğunu ifade etmektedir (Adalı, 2023). Aktaş (2023) çalışmasında, okul türü değişkenini dikkate alarak motivasyon alt boyutlarını incelemiştir. İçsel motivasyon boyutunda, her üç motivasyon düzeyinde (düşük, orta, yüksek) ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek oranda temsil edildiği bulunmuştur (Aktaş, 2023). Benzer şekilde, dışsal motivasyon boyutunda da yüksek dışsal motivasyona sahip öğretmenler arasında ilkokulda görev yapanlar daha fazla iken, düşük dışsal motivasyon grubunda ortaokul öğretmenleri daha yoğundur (Aktaş, 2023). Bu sonuçlar, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin hem içsel hem dışsal motivasyon açısından bir miktar daha avantajlı olabileceğini düşündürmektedir. Yönelimsel motivasyon boyutunda ise, Aktaş'ın (2023) bulgularına göre düşük ve yüksek düzey yönelimsel motivasyon gruplarında ilkokul öğretmenleri daha fazla iken, orta düzeyde yönelimsel motivasyonda ortaokul öğretmenleri ağırlıktadır. Aktaş (2023), ilkokul öğretmenlerinin motivasyon dağılımının ortaokullara göre daha olumlu görüldüğünü belirtmiştir. Aynas ve arkadaşları (2024) öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri görev yaptıkları okul kademesi bakımından incelediği çalışmasında okul kademesinin mesleki motivasyon düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve farkın ilköğretim birinci ve ikinci kademe görev yapan öğretmenler arasında ilköğretim birinci kademe öğretmenleri

lehine olduğu görülmektedir. Bu durumu ise ilköğretim birinci kademedede görev yapan öğretmenlerin, küçük yaştaki öğrencilere eğitim vererek onların yaşamlarında kalıcı izler bırakabileceklerine inanmaları; mesleğin gereklerini yerine getirirken hissettikleri başarı duygusunun getirdiği mutluluk ve buna bağlı olarak mesleklerine karşı artan sevgileriyle ilişkilendirmektedirler (Aynas vd., 2024). Ayrıca bu durumun, öğretmenlerin ilk günden itibaren temel becerilerin yanı sıra sosyal ve psikolojik alanlarda da öğrencilerine çeşitli kazanımlar kazandırmanın getirdiği mesleki doyumun yanı sıra, dört yıl boyunca genellikle aynı öğrencilerle çalışmanın sonucu olarak gözlemledikleri ilerlemenin kendilerini olumlu yönde etkilemesinden kaynaklanabileceği belirtilmiştir (Aynas vd., 2024). Ceviz'in (2018) araştırmasına göre, okul türüne göre öğretmenlerin mesleki motivasyonları incelendiğinde "keyif" alt boyutunda en yüksek ortalamaya ilkokullarda (sınıf ve okul öncesi) görev yapan öğretmenler ulaşmıştır. "Değer" alt boyutunda da ilkokul öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine kıyasla mesleklerine daha fazla önem atfetmektedir. Aycan'ın (2020) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki motivasyonları "mesleği sevmek", "mesleğin ekonomik yetersizliği", "mesleğin kısıtlılığı" ve "mesleğin ekonomik getirileri" alt boyutlarında görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Buna karşılık aynı araştırmada, "görev aşkı" alt boyutunda okul türüne bağlı anlamlı bir farklılaşma saptanmış; ilkokul öğretmenlerinin bu boyuttaki motivasyon düzeylerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aycan (2020) bu durumu ilkokul öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminden başlayarak aynı öğrencileri birinci kademe boyunca yakından izleyebilmesi, öğrencileriyle pek çok etkinliği birlikte yürütmesi ve küçük yaş grubundaki öğrencilerin aileleriyle birlikte öğretmenlerine duyduğu güçlü bağlılığın, bu öğretmenlerde sürekli bir meslek tutkusunu beslediği ve görevlerini sevinçle yerine getirmelerine katkı sağlamasına dayandırmaktadır. Alan yazındaki bu araştırmaların sonuçları çalışmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Urhan (2018) ise çalışmamızın sonucundan farklı olarak anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini karşılaştırdığı çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin içsel, dışsal ve genel motivasyon puan ortalamalarını diğer kademelere kıyasla daha yüksek olduğunu bulmuştur. Öte yandan Karakaya (2019) öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelediği araştırmasında okul türlerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, kademeler arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

Sonuç olarak, öğretmen motivasyonu görev yapılan okul kademesine göre farklılaşabilmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, özellikle ilkökul öğretmenlerinin motivasyonlarının yüksek, ortaokul öğretmenlerinin ise nispeten daha düşük olabileceğine inandıklarını göstermektedir. Çalışmamızın desteklediği alan yazına göre bu durum ilkökul öğretmenlerinin öğrencilerle daha yakın ve sıcak ilişkiler kurabilmesi, küçük yaş gruplarıyla çalışmanın getirdiği şefkat ve içsel tatmin duygusunun yüksek olması ile açıklanabilir. Öte yandan ortaokul veya lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen farklı dinamikler söz konusu olabilir. Ergenlik dönemindeki öğrencilerle çalışmak, sınav baskısının yoğun olduğu sınıflara girmek veya branş öğretmeni olarak müfredat hedeflerine odaklanmak, motivasyonu etkileyeceği düşünülmektedir. Örneğin bir branş öğretmeni, alanına tutkuyla bağlı ise lisede de yüksek motivasyon gösterebilir; ancak öğrenci ilgisizliği veya disiplin sorunları motivasyonu kırıcı olabilir. İlkokul kademesinde ise öğretmenler sınıf öğretmeni olarak aynı çocuklarla tüm gün vakit geçirdikleri için, bir aile ortamı oluşabilmekte ve bu da aidiyet hissini güçlendirerek motivasyonu olumlu etkileyebilmektedir.

Eğitim sistemi içerisinde tüm kademelerdeki öğretmenlerin motivasyonunu en üst düzeyde tutmak hedeflenmelidir. Bu doğrultuda, kademeye özgü ihtiyaçlar belirlenerek öğretmenlere uygun kaynaklar ve destek mekanizmaları sağlanmalıdır. Örneğin, ortaokul ve lise kademelerinde öğretmen motivasyonunu artırmak için öğrenci motivasyon programları, sınıf içi rehberlik ve pozitif disiplin uygulamaları geliştirilebilir. Böylece, hangi kademede olursa olsun, her öğretmen mesleki tatmin ve yüksek enerjiyle çalışabilir. Unutulmamalıdır ki motivasyonu yüksek öğretmen, öğrenci başarısının ve eğitimin kalitesinin anahtar unsurlarından biridir.

### **5.1.2. Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Bulgularının Tartışılması**

#### **5.1.2.1. Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerilerine İlişkin Tartışma**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin yüksek olduğuna inandıkları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin araştırma süreci ve araştırmaya hazırlık alt boyutunda çok yüksek, yöntem bilgisi ve kaynaklara ulaşma alt boyutunda yüksek düzeyde sahip olduklarını ifade ettikleri görülmüştür.

En yüksek puan ortalamasına sahip olan maddeler sırasıyla: “Araştırma yaparken meslektaşlarımla ve uzmanlarla fikir alışverişinde bulunurum.”, “Çeşitli kaynaklardan edindiğim bilgileri birbirleriyle ilişkilendirip bir bütün oluşturabilirim.” ve “Araştırmam için

uygun bir başlık belirleyebilirim.” maddeleridir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin araştırma yaparken meslektaşları ve uzmanlarla fikir alışverişinde buldukları, çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri birbiriyle ilişkilendirip bir bütün oluşturabildikleri ve araştırmaları için uygun başlık belirleyebildiklerine inandıkları anlaşılmaktadır. Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği maddeleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin büyük oranda araştırma yöntemlerine aşina, veri toplama ve analiz etme noktasında donanımlı bireyler olduğuna inandıkları ifade edilebilir. Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı beceri düzeylerini yüksek olduğunu ifade etmeleri, onların genel olarak bilimsel süreçlere hazırlıklı ve yatkın olduklarını düşündürmektedir.

En düşük puan ortalamasına sahip olan maddeler ise sırasıyla “Araştırmam için gerekli bilgilere ulaşabileceğim bir kütüphane veya elektronik veri tabanına üyeyim.”, “Araştırma yapmak için üye olduğum düzenli bir kaynak vardır (Kütüphane, internet sitesi vb.)” ve “Araştırmam için kullanılması gereken istatistiksel teknikleri belirleyebilirim. (t-testi, Anova vb.)” maddeleridir. En düşük ortalamalar göz önüne alındığında öğretmenlerin araştırmaları için gerekli bilgilere ulaşabilecekleri bir kütüphane veya elektronik veri tabanına üye olmadıklarını, üye oldukları düzenli bir kaynakları bulunmadığını ve t-testi, Anova gibi istatistiksel teknikleri belirleyemediklerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004), öğretmenlerin bilgiye erişim konusunda yetersizlik yaşadıklarını, veri tabanları hakkında sınırlı bilgiye sahip olduklarını ve bilgi edinme süreçlerinde eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, kaynak gösterme ve atıf yapma standartları konusunda bilgi eksikliği bulunduğunu vurgulamış; bu doğrultuda eğitim almalarının gerekliliğine dikkat çekmiştir. Bütün bu bulgular, araştırmamızın sonucuyla örtüşmektedir.

Alan yazında çalışmamızla paralel sonuçlar bulunmaktadır. Demirdağ (2021) öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile araştırma okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışmamıza benzer bir sonuca ulaşmıştır. Demirdağ (2021) da öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerini yüksek düzeyde bulmuş ve öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin araştırma süreci alt boyutunda ve araştırmaya hazırlık alt boyutunda çok yüksek, yöntem bilgisi alt boyutunda ve kaynaklara ulaşma alt boyutunda yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu yönüyle çalışmamızın araştırma okuryazarlık beceri düzeyleri ve alt boyutlarında birebir aynı sonuçlara ulaşmıştır. Uyar'ın (2024) öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeylerini incelemek ve bu düzeylerin çeşitli faktörlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek amacıyla yaptığı geniş ölçekli

çalışmasında da benzer sonuçlar rapor edilmiştir: Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu, özellikle araştırma süreci becerilerinin çok yüksek olduğu belirtilmektedir (Uyar, 2024). Bu çalışma, öğretmenlerin araştırmaya hazırlık, yöntem bilgisi ve kaynaklara ulaşma becerilerine de yüksek düzeyde sahip olduğunu ifade ettiklerini göstermiştir (Uyar, 2024). Karafil (2023) tarafından yapılan benzer bir araştırmada da öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin yüksek, özellikle araştırma süreci becerilerinin çok yüksek olduğu saptanmıştır. Kır Yiğit ve Özalemdar (2022) biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı beceri düzeyini ortaya koymayı amaçladığı araştırmada öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı beceri düzeyini yüksek olarak tespit etmiştir. Çalışmamızdaki bulgular alan yazındaki bu araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Ancak, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeyi ile ilgili alan yazında daha farklı sonuçlar da vardır. Görgülü Arı ve Arslan'ın (2020) fen bilimleri öğretmenleriyle yaptığı çalışmada bu öğretmen grubunun araştırma okuryazarlığı beceri düzeylerinin orta seviyede olduğu bulunmuştur. Çelebi (2021), öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının ve ilgilerinin düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin araştırma yapma konusundaki isteksizliği, üniversite eğitimleri sırasında bilimsel araştırma yapmaya yönelik ders ve etkinliklerin yetersizliğine bağlanmıştır. Yani öğretmenler teknik olarak araştırma yapmayı bilmelerine rağmen, pratikte araştırmaya yönelme konusunda istekli olmayabilirler. Polat'ın (2014) öğretmen adaylarıyla yaptığı bir çalışmada öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara karşı tutumlarının orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, çalışmamızdaki sonuçlarla çelişkili görünse de aslında farklı boyutlara dikkat çekmektedir. Çalışmamızda odağımız öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı beceri düzeyleri olduğundan, yüksek araştırma okuryazarlığı beceri düzeylerine sahip olduklarına inandıklarının saptanması olumludur. Ancak bu öğretmenlerin ne ölçüde fiilen araştırma yürüttükleri veya alan yazını takip ettikleri ayrı bir soru olarak durmaktadır. Bir öğretmen araştırma yapmayı biliyor fakat bunu ek bir yük veya zorunluluk olarak görüyorsa, pratikte araştırmaya girişmeyebilir. Çelebi'nin (2021) belirttiği üzere, eğer öğretmen yetiştirme sürecinde araştırma kültürü yeterince aşılalmazsa, öğretmenler kendilerinden bir araştırma girişimi beklenmediği durumlarda bu becerilerini kullanmaya istekli olmayabilirler. Bu yüzden, öğretmenler araştırma okuryazarlığı beceri düzeylerinin yüksek olduğuna inansalar bile, onların bu becerileri kullanma sıklıkları ve gönüllülükleri konusunda tedbirler almak gerekebilir.

Froehlich ve arkadaşlarının (2021) vurguladığı gibi, araştırma becerileri öğretmenlerin profesyonelliğini artırmakta ve daha etkili sınıf içi uygulamalar yapmalarını sağlamaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı beceri düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmeleri, eğitim kalitesini geliştirme potansiyeli açısından son derece önemlidir. Araştırma metodolojisine hâkim olan bir öğretmen, sınıf içi uygulamalarını kanıta dayalı yaklaşımlarla zenginleştirebilir, yeni karşılaştığı pedagojik sorunlara bilimsel bakış açısıyla çözüm arayabilir (Uyar, 2024). Bu nedenle, mevcut bulguyu destekleyecek şekilde, öğretmen eğitiminde araştırma okuryazarlığına verilen önemin yüksek tutulması gerekmektedir. Yüksek lisans eğitimine yönelen öğretmenlerin sayısının artması, hizmet içi eğitimlerde araştırma becerilerine vurgu yapılması gibi adımlar, öğretmen kitlesinin bu alandaki yetkinliğini korumasını ve geliştirmesini sağlayacaktır.

Çalışmamızda öğretmenlerin yüksek düzeyde araştırma okuryazarlığı becerilerine sahip olduklarını ifade ettikleri görülmüştür ve alan yazındaki benzer çalışmalarla tutarlı biçimde öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin genel itibarıyla yüksek olduğuna inandıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, beceri düzeyinin yüksek oluşu kadar, bu becerilerin fiilen kullanılması ve öğretmenlerin araştırmaya istek duyması da kritik bir konudur. Bu nedenle, öğretmenlerin sadece teknik olarak donanımlı olmaları yetmemekte; aynı zamanda araştırmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri için teşvik edilmeleri gerekmektedir. Okul yöneticilerinin ve eğitim politikalarının, öğretmenlerin araştırma yapma çabasını destekleyecek şekilde düzenlenmesi (küçük ölçekli sınıf araştırmaları yapmalarına fırsat tanınması, başarılı araştırmacı öğretmenlerin ödüllendirilmesi gibi) bu yetkinliklerin eğitim ortamına yansımaları sağlayacaktır. Ayrıca, benzer çalışmalarda birçok değişkene yer verilmesine rağmen öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeylerinin mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre belirgin bir farklılık gösterip göstermediği incelenmemiştir (Çelebi, 2021; Demirdağ, 2021; Görgülü Arı ve Arslan, 2020; Karafil, 2023; Kır Yiğit ve Özalemdar, 2022; Uyar, 2024). Çalışmamız bu anlamda diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

### **5.1.2.2. Öğretmen Araştırma Okuryazarlığı Becerilerini Cinsiyet Değişkenine Göre**

#### **Tartışma**

Bu araştırmada, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinde cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir farkın yalnızca “kaynaklara ulaşma” alt boyutunda erkek öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda (araştırma süreci, araştırmaya hazırlık, yöntem bilgisi) ve genel araştırma okuryazarlığı düzeyinde ise cinsiyete dayalı anlamlı

bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu, alan yazındaki bazı çalışmalarla örtüşmekte, bazılarıyla ise kısmen farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin kaynaklara ulaşma becerisindeki üstünlüğünü destekleyen ve bu duruma karşıt sonuçlar elde eden araştırmalar ilgili gerekçeleriyle tartışılmaktadır.

Öncelikle, erkek öğretmenlerin “kaynaklara ulaşma” becerisinde daha başarılı olduğuna inandıkları yönündeki bulgu alan yazında da destek bulmaktadır. Nitekim Demirdağ (2021) tarafından yürütülen bir çalışmada benzer bir sonuca ulaşılmıştır; genel araştırma okuryazarlığı puanları cinsiyete göre değişmezken “kaynaklara ulaşma” alt boyutunda erkek öğretmenlerin anlamlı biçimde daha yüksek puan aldığı rapor edilmiştir. Bu durum, erkek öğretmenlerin araştırma sürecinin özellikle kaynak tarama aşamasında kadın meslektaşlarına kıyasla daha yetkin olabileceğine işaret etmektedir. Benzer biçimde, Ekinci ve Ekinci (2022) öğretmenlerin araştırma yapma yetkinliklerini, araştırma yapma ve yapılan araştırmalardan yararlanma durumlarını, araştırma engellerini ve anlayışlarını inceleyen araştırmalarında erkek öğretmenlerin araştırmacı olarak yeterlik düzeylerinin kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Söz konusu çalışmada erkek öğretmenlerin lehine gözlenen bu fark, Sadıç’ın (2019) lise öğretmenleriyle yaptığı araştırmanın bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Sadıç (2019), öğretmenlerin araştırma yeterliği ölçeğiyle yürüttüğü çalışmada erkek öğretmenlerin araştırma yeterlik düzeylerinin kadınlara kıyasla daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu bulgular, erkek öğretmenlerin araştırma yapma becerilerinde belirli avantajlara sahip olabildiğini ortaya koymaktadır.

Erkek öğretmenlerin araştırma okuryazarlığındaki görece üstünlüğü, öğretmen adayları ve farklı bağlamlarda da gözlenebilmektedir. Polat (2014) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada, erkek öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının kadın adaylara göre daha olumlu olduğu ve daha pozitif bir tutum içinde oldukları bulunmuştur. Benzer şekilde, Zhao ve arkadaşlarının (2021) farklı bir kültürel bağlamda gerçekleştirdikleri araştırmada da erkek öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeylerinin kadın meslektaşlarından daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Polat (2014) ve Zhao ve arkadaşları (2021) tarafından elde edilen bu sonuçlar, cinsiyetin bilimsel araştırmaya yönelik tutum ve yeterliklerde belirleyici bir etken olabileceğini öne sürmektedir. Başka bir deyişle, bazı örneklem ve bağlamlarda erkekler lehine gözlenen bu farklılık, cinsiyetin etkisinin bağlama göre değişebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, alan yazında erkek öğretmenlerin neden daha yüksek araştırma yeterliğine sahip olabildiğine dair net bir açıklama bulunmamaktadır.

Olası gerekçeler bağlamında, ilgili bazı araştırmalar dolaylı ipuçları sunmaktadır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlığı üzerine yapılan bir çalışmada, erkek öğretmenlerin teknik beceriler bakımından kadınlara göre daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir (Demirdağ, 2021). Bu bağlamda araştırma okuryazarlığı kapsamında kaynaklara ulaşma becerisi çoğu zaman dijital araçların etkin kullanılmasını, çevrimiçi veri tabanlarında alan yazın taramayı gerektirdiğinden, erkek öğretmenlerin teknik dijital becerilerdeki bu avantajının, onların kaynak bulma konusundaki performansına olumlu yansıdığı düşünölmektedir.

Diğer taraftan, araştırma okuryazarlığının genelinde ve diğer alt boyutlarda cinsiyete göre fark olmaması bulgusu da alan yazında geniş destek bulmaktadır. Birçok alışma, öğretmenlerin araştırma yapma becerilerinin ve tutumlarının cinsiyetten bağımsız olduğunu ortaya koymuştur. Baş (2017) öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Benzer şekilde, Karafil (2023) alışmasında öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığını rapor etmektedir. Kır Yiğit ve Özalemdar (2022) da cinsiyetin, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı üzerinde etkili bir faktör olmadığını saptamıştır. Uyar (2024) alışmasında da öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeylerinde ne genel ne de alt boyutlar düzeyinde cinsiyete göre bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Bu bulgular, araştırma okuryazarlığı becerilerinin cinsiyetten bağımsız olduğunu desteklemektedir.

Benzer sonuçlar, öğretmen adayları ve spesifik öğretmen grupları üzerinde yürütölen araştırmalarda da elde edilmiştir. Konokman ve arkadaşları (2013) öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarını incelediği çalışmada cinsiyetin anlamlı bir farklılaşma yaratmadığını bulgulamıştır. Bu da öğretmenlik mesleğine hazırlanan bireylerin araştırmaya yönelik tutumlarında kadın-erkek ayrımının belirgin olmadığını göstermektedir. Yine, Mutlu (2019) ilkokul düzeyinde yönetici pozisyonunda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmada, kadın ve erkek öğretmenlerin araştırma yeterliği puanları arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Bu bulgu, farklı mesleki rollerde dahi cinsiyetin araştırma becerilerine etki etmediğine işaret etmektedir. Ayrıca, Kendirlioğlu Günhan (2021) Kovid-19 salgını döneminde ortaokul matematik öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini raporlamıştır. İlgili çalışmada araştırma okuryazarlığı için gerekli görölen problem çözme ve istatistik bilgisi gibi altyapı becerilerinin kadın ve erkek matematik öğretmenlerinde benzer

düzeyde olduğu, dolayısıyla cinsiyet kaynaklı bir fark oluşmadığı vurgulanmıştır (Kendirlioğlu Günhan, 2021). Bu açıklama, araştırma okuryazarlığında gözlenen cinsiyet eşitliğinin, her iki cinsiyetin de benzer eğitimsel donanıma sahip olduğu durumlarda beklenen bir sonuç olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, eğer öğretmenler benzer düzeyde araştırma bilgisi ve becerisi edinme imkânına sahiplerse, cinsiyet farkı ortaya çıkmamaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırmanın bulgusu olan “cinsiyetler arasında genel araştırma okuryazarlığı becerilerinde fark olmaması ancak sadece kaynaklara ulaşma becerisinde erkeklerin daha üstün olduklarını ifade etmeleri” sonucu, alan yazında bildirilen karma sonuçlarla uyumlu bir biçimde yorumlanabilir. Alan yazının büyük bir kısmı, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin cinsiyete göre değişmediğini göstermekte; bazı çalışmalar ise özellikle kaynak tarama, bilimsel tutum veya teknik beceriler gibi belirli alanlarda erkek öğretmenlerin lehine farklılıklar ortaya koymaktadır. Bu durum, cinsiyet faktörünün etkisinin genellenemeyeceğini, belirli bağlam ve alt becerilerle sınırlı kalabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik çabalarda cinsiyetten bağımsız bir yaklaşım benimsemek önemlidir. Bununla birlikte, özellikle kaynaklara ulaşma gibi alt boyutlarda kadın öğretmenlerin dezavantaj yaşayabileceği görüldüğünde, bu yönde destekleyici eğitimler ve fırsatlar sunmak, olası farkları ortadan kaldırarak tüm öğretmenlerin araştırma okuryazarlığını güçlendirecektir.

### **5.1.2.3. Öğretmen Araştırma Okuryazarlığı Becerilerini Yaş Değişkenine Göre Tartışma**

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Alan yazındaki pek çok çalışma da bu bulguyu destekler niteliktedir. Demirdağ (2021) çalışmasında öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeylerinin toplam puan ve alt boyutlar itibariyle yaş grupları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtmiştir. Mutlu (2019) tarafından yönetici konumundaki öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmada da yöneticilik görevini yürüten öğretmenlerin araştırma yeterliklerinin yaşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu uyumlu bulgular, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin salt yaşlarından ziyade başka faktörlere bağlı olabileceğini göstermektedir.

Yaş değişkeninin etkisiz olması, araştırma okuryazarlığının gelişiminin hizmet yılı veya yaşla otomatik olarak artmadığına işaret etmektedir. Nitekim alan yazında öğretmenlerin araştırma yapabilme becerilerinin daha çok eğitimsel altyapı ve fırsatlarla ilişkili olduğu

vurgulanmaktadır. Demirdağ (2021) araştırmasında lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin araştırma süreci ve kaynaklara ulaşma alt boyutlarında daha yüksek beceri sergilediğini saptamıştır. Bu durumu, yaş yerine araştırma konusunda alınan eğitimin belirleyici olabileceğine işaret ederek gerekçelendirmektedir. Lisansüstü eğitimin amacı bilimsel araştırma yapma becerilerini geliştirmek olduğundan, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin daha iyi düzeyde olması beklenen bir sonuçtur. Dolayısıyla, öğretmenlerin yaşça daha büyük olmalarının tek başına onlara daha yüksek araştırma becerisi kazandırmadığı, esas farkın araştırma eğitimi alıp almamaktan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Alan yazında yaş değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık saptanamamasına rağmen, deneyim birikimi ile ilişkili bazı nüanslar da tartışılmaktadır. Ekinci ve Ekinci (2022) özellikle çok uzun hizmet süresine (örneğin 21 yıl ve üzeri) sahip öğretmenlerin, araştırma yapmanın önündeki engelleri diğer meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde algıladıklarını bulmuştur. Bu sonuç her ne kadar doğrudan yaş ile ilgili olmasa da genellikle yaşça daha ileri ve deneyimli öğretmenlerin, araştırma faaliyetlerine girişme konusunda daha fazla engel hissettiğine işaret etmektedir. Ancak bu durum, araştırma okuryazarlığı becerileri düzeyine yansımamaktadır; sadece araştırmaya katılım konusundaki tutum ve algılarında bir farklılık olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim Ekinci ve Ekinci (2022), öğretmenlerin araştırma yapmasının faydalarına ilişkin algılarının yaş veya hizmet yılı fark etmeksizin genellikle benzer olduğunu raporlamıştır.

Sonuç olarak, mevcut çalışma bulgusu ve destekleyici alan yazın ışığında, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin yaşa göre değişmediği görülmektedir. Genç veya ileri yaştaki öğretmenler benzer araştırma yeterlik düzeylerine sahip olabilmektedir. Bu durum, araştırma okuryazarlığının mesleki deneyimin ilk yıllarından itibaren belirli bir ortak tabana oturduğunu ve yaş ilerledikçe kendiliğinden artış göstermediğini düşündürmektedir. Araştırma kültürünün ve becerilerinin geliştirilmesi için yaş faktöründen ziyade, öğretmenlere sunulan eğitim fırsatları, lisansüstü eğitim imkânları ve kurumsal destekler daha belirleyici görülmektedir (Demirdağ, 2021; Ekinci ve Ekinci, 2022). Bu nedenle, yaş değişkenine ilişkin çalışmamızdaki sonuç alan yazındaki genel kanı ile uyumlu olarak, yaş değişkeninin etkisiz olduğunu ve araştırma okuryazarlığı becerilerinin tüm yaş gruplarında benzer düzeyde seyrettiğini göstermektedir.

#### 5.1.2.4. Öğretmen Araştırma Okuryazarlığı Becerilerini Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tartışma

Mevcut araştırma bulguları, lisansüstü mezunu öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin genel düzeyde ve tüm alt boyutlarda (araştırma süreci, araştırmaya hazırlık, yöntem bilgisi, kaynaklara ulaşma) lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğuna inandıklarını göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin araştırma yeterlikleri konusunda alan yazında bildirilen bazı sonuçlarla uyum içindedir. Karafil'in (2023) çalışmasında lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeylerinin lisans mezunlarına göre belirgin biçimde daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Uyar'ın (2024) araştırmasında da lisansüstü mezunu öğretmenlerin, özellikle araştırma süreci, yöntem bilgisi ve kaynaklara ulaşma boyutlarında lisans mezunlarına göre üstün performans sergiledikleri vurgulanmıştır. Bu sonuçlar, ileri düzey eğitim almanın öğretmenlerin araştırma yapma becerilerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Nitekim Demirdağ'ın (2021) çalışmasında da ölçeğin bazı boyutlarında (özellikle araştırma süreci ve kaynaklara ulaşma) yüksek lisans mezunu öğretmenlerin diğerlerine göre anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Araştırmacı, lisansüstü eğitimin amacının ilgili alanda bilimsel problem çözme basamaklarına uygun kapsamlı çalışmalar yapmak olduğunu hatırlatarak, bu nedenle lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlerin daha gelişmiş araştırma okuryazarlığı becerilerine sahip olmasının beklenen bir durum olduğunu ifade etmiştir (Demirdağ, 2021).

Alan yazındaki diğer çalışmalar da lisansüstü eğitimin öğretmenlerin araştırma becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir. Velioğlu (2022) bilimsel araştırma yapabilme becerilerini eğitim düzeyi değişkenine göre incelediği araştırmasında anlamlı bir fark bulmuş ve lisansüstü öğretim gören öğretmenlerin bilimsel araştırma becerileri daha yüksek olarak tespit etmiştir. Mutlu'nun (2019) okul yöneticileri ile yaptığı araştırmada, lisansüstü öğrenim görmüş yöneticilerin bilimsel araştırma öz-yeterlik düzeylerinin, lisans mezunu olanlara kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, lisansüstü eğitim programlarının öğretmenlerin araştırma okuryazarlığını pekiştirici rolünü desteklemektedir.

Öte yandan, bazı çalışmalar eğitim düzeyinin öğretmenlerin araştırma tutum veya becerileri üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını öne sürmektedir. Baş'ın (2017) çalışmasında, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yani lisans mezunu ve lisansüstü mezunu öğretmenler, araştırmalara yönelik tutumlarında benzer bir düzey sergilemiştir. Benzer şekilde,

Kır Yiğit ve Özalemdar (2022) çalışmasında da eğitim düzeyinin öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmacılar, öğretmenlerin eğitim durumunun tek başına onların araştırmaya yönelik tutum veya yeterliklerini değiştiren bir unsur olmadığını ileri sürmektedir. Dolayısıyla, alan yazında lisansüstü eğitimin etkisini desteklemeyen bulgular da mevcuttur. Söz konusu çalışmaların bulguları, çalışmamızın sonuçlarıyla çelişmektedir ve öğretmenlerin araştırma okuryazarlığında lisansüstü eğitimin rolü konusunda farklı görüşlerin olduğunu göstermektedir.

Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, genel eğilim lisansüstü eğitimin öğretmenlerin araştırma okuryazarlığına olumlu katkı sağladığı yönündedir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, bu eğitimi almayan meslektaşlarına kıyasla daha yüksek araştırma yeterliklerine sahip oldukları, birçok araştırmada ortak bulgu olarak öne çıkmaktadır. (Baş, 2017; Uzunöz ve Meydan, 2017). Bu durum, alanda alınan eğitimin bireyin ilgili yeterliklerinde gelişim sağlamasını doğal bir sonuç olarak yansıttığını göstermektedir. Lisansüstü programlarda alınan ileri düzey araştırma yöntemleri dersleri, veri analizi eğitimleri ve yürütülen tez/proje çalışmaları sayesinde öğretmenler daha derinlemesine bir araştırma deneyimi kazanmakta ve bu da onların araştırma becerilerine yansımaktadır (Demirdağ, 2021). Mevcut araştırmada lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha yüksek puanlar alması, alan yazında vurgulanan bu sonuçlarla tutarlıdır. Sonuç olarak, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığını geliştirmede lisansüstü eğitimin önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönlendirilmesi ve hizmet içi eğitimlerde benzeri araştırma deneyimlerinin kazandırılması, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve eğitimin niteliğine katkı sunabilecek önemli adımlar olarak değerlendirilebilir.

#### **5.1.2.5. Öğretmen Araştırma Okuryazarlığı Becerilerini Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Tartışma**

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki deneyim (toplam hizmet yılı) değişkenine göre araştırma okuryazarlığı becerilerinde ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Çalışmamızdaki bu sonuç alan yazındaki birçok çalışma ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin toplam hizmet süresi arttıkça araştırma becerilerinin belirgin biçimde yükselmediği, alan yazında daha önce yapılan araştırmalarda da sıkça ortaya konmuştur. Sadıç (2019) tarafından lise öğretmenleriyle yürütülen bir çalışmada, öğretmenlerin araştırma yeterlik düzeylerinin kıdem (mesleki deneyim) açısından anlamlı bir farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Benzer şekilde, Demirdağ (2021) da öğretmenlerin araştırma

okuryazarlığı toplam ve alt boyut puanlarının hizmet süresine göre değişmediğini belirlemiştir. Yine Kendirlioğlu Günhan (2021) matematik öğretmenleriyle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin mesleki deneyime göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını saptamıştır. Tüm bu çalışmalar, meslekte geçirilen sürenin öğretmenlerin araştırma yapma bilgi ve becerilerinde tek başına belirleyici olmadığını göstermektedir.

Bir öğretmenin meslekte daha fazla yıl geçirmesi, onun araştırma yapma becerisini uygulama fırsatı bulabileceği ve bu yolla gelişme gösterebileceği bir zaman dilimini ifade etmektedir. Ancak MEB'in öğretmenlerden araştırma yapmalarını talep etmemesi ve onları araştırma yapma konusunda teşvik etmemesi, öğretmenlerin araştırmacı rolünü geliştirme noktasında önemli bir engel olarak görülmektedir (Kendirlioğlu Günhan, 2021). Bir başka deyişle, öğretmenler mesleki kıdem kazansalar bile, eğer bu süre zarfında araştırma yapma imkânı ve eğitimi verilmiyorsa, araştırma okuryazarlığı düzeyleri aynı kalmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin araştırma yeterliklerini artırmada deneyimden çok eğitim ve destek unsurlarının önemli olduğunu göstermektedir. Büyüköztürk'ün (1999) çalışmasında, hizmet öncesi eğitiminde araştırma yöntemleri ve ölçme-değerlendirme dersi alan öğretmenlerin, bu dersleri almayanlara göre araştırma alanında daha yeterli olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgu, mesleki deneyimin değil, alınan eğitimin araştırma becerilerini geliştirdiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla, bir öğretmenin 20 yıllık deneyimi de olsa eğer araştırma konusunda bir eğitim almamışsa veya kendini geliştireceği fırsatlar bulamamışsa, araştırma okuryazarlığı becerileri sınırlı kalabilmektedir. Buna karşılık daha az deneyimli ancak araştırma yöntemleri konusunda eğitim almış bir öğretmen, araştırma okuryazarlığında daha yetkin olabilir. Bu durum, deneyimin tek başına fark yaratmamasını açıklayan temel gerekçelerden biri olarak yer almaktadır.

Mesleki kıdemin etkisiz kaldığı bulgusunu ele alan çalışmalar arasında nüanslar da bulunmaktadır. İkinci ve İkinci (2022), öğretmenlerin araştırma yapmasının sağlayacağı yararlarla ilişkin algılarının hizmet süresine göre farklılaşmadığını, yani deneyimli öğretmenlerin de daha az deneyimli olanlar kadar araştırma yapmanın faydalarını takdir ettiğini bulmuştur. Ancak aynı çalışmada, daha önce değinildiği gibi, hizmet yılı çok yüksek (21 yıl ve üzeri) olan öğretmenlerin araştırma engellerini daha fazla hissettikleri belirtilmiştir. Bu, deneyimli öğretmenlerin araştırma yapma konusunda istekliliklerinin değil fakat engellere dair farkındalıklarının arttığını göstermektedir. Yani meslekte uzun yıllar geçirmiş öğretmenler, araştırma yapmayı engelleyen faktörleri (zaman yetersizliği, bürokratik engeller, motivasyon

eksikliği vb.) genç meslektaşlarına göre daha yoğun yaşayabilmektedir (Ekinci ve Ekinci, 2022). Bu bulgu, deneyimin araştırma becerisini artırmamakla birlikte, çalışma ortamına ve mesleğin getirdiği yüklerle bağlı olarak araştırma faaliyetlerine girişmeyi zorlaştıran bir etki yapabileceğini ifade etmektedir.

Genel olarak, mevcut alan yazın eğilimi, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı yeterliklerinin mesleki deneyim süresine göre anlamlı biçimde değişmediği yönündedir (Demirdağ, 2021; Ekinci ve Ekinci, 2022; Kendirlioğlu Günhan, 2021; Sadıç, 2019). Çalışmamız da bu genel eğilimi doğrular nitelikte sonuçlar ortaya koymuştur. Bu sonucun önemli bir anlamı, öğretmenlerin araştırmacı yönlerini geliştirmek için sadece yılların geçmesinin yeterli olmadığı, bunun yerine planlı mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyaç duyulduğudur. Öğretmenlerin araştırma becerilerini artırmak istiyorsak, onlara kariyerleri boyunca araştırma yapma fırsatları sunmak, hizmet içi eğitimler düzenlemek veya lisansüstü eğitim almalarını teşvik etmek gerekmektedir.

#### **5.1.2.6. Öğretmen Araştırma Okuryazarlığı Becerilerini Mevcut Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Tartışma**

Çalışmamızda incelenen bir diğer değişken, öğretmenlerin mevcut okullarındaki görev süresi olmuştur. Bulgular, öğretmenlerin halen görev yaptıkları okuldaki çalışma yılının, araştırma okuryazarlığı becerileri ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir. Yani bir okulda daha uzun süre görev yapmak veya nispeten yeni olmak, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeylerini farklılaştırmamaktadır. Bu değişken, alan yazında incelenmemekle birlikte, mevcut bulguya yönelik dolaylı destek sunan bazı çalışmalar mevcuttur. Özellikle mesleki kıdem değişkeninde olduğu gibi, kurumsal kıdem de tek başına belirleyici olmadığı düşünülmektedir. Eğer öğretmenlerin toplam deneyim yılı araştırma becerilerinde fark yaratmıyorsa (Demirdağ, 2021; Sadıç, 2019), benzer şekilde belirli bir okulda geçirilmiş yıl sayısının da ciddi bir etki göstermemesi beklenen bir durumdur.

Bu bulguyu açıklamak için okul ortamı ve araştırma kültürü kavramlarını göz önünde bulundurmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Ekinci ve Ekinci (2022), bir okuldaki öğretmenlerin yarıya yakınının araştırmayla ilişki kurmasının, diğer öğretmenleri de araştırmaya özendirilecek bir araştırma iklimi oluşturduğunu vurgulamıştır. Diğer bir deyişle, okulda araştırma yapan öğretmenlerin varlığı, meslektaşlarına örnek olarak kurumda kalıcı bir araştırma kültürü oluşmasına katkı sağlayabilir (Ekinci ve Ekinci, 2022). Bu bağlamda bir öğretmenin araştırma okuryazarı haline gelmesinde, çalıştığı kurumdaki iklim ve destekleyici

unsurların önemli rol oynayabileceği düşünülmektedir. Kendirlioğlu Günhan (2021) çalışmasında, MEB'in öğretmenlere araştırma yapmaları yönünde bir talep veya teşvik sunmamasının, okullarda araştırma kültürünün oluşmasını engellediğini belirtmiştir. Dolayısıyla, bir öğretmen aynı okulda uzun yıllar çalışsa bile, eğer o okulda bir araştırma geleneği veya yönlendirmesi yoksa, öğretmenin araştırma okuryazarlığı seviyesinde belirgin bir değişim olmamaktadır. Öğretmenlerin mevcut okullarındaki görev süresinin etkisiz olmasına ilişkin bulgu, aslında bir bakıma mesleki deneyim değişkeninin farklı bir yüzü olarak değerlendirilebilir. Zira öğretmenin toplam deneyimi yıllar içinde farklı okullarda da geçmiş olabilir; ancak mevcut okulundaki deneyimi, o kuruma özgü koşulları yansıtır. Eğer öğretmen yeni bir okula geldiyse, yanında getirdiği araştırma becerisi neyse onu sürdürmektedir.

#### **5.1.2.7. Öğretmen Araştırma Okuryazarlığı Becerilerini Çalışılan Kademe Değişkenine Göre Tartışma**

Çalışmamızda öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre araştırma okuryazarlığı becerilerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Başka bir ifadeyle, örnekleme oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi araştırma okuryazarlığı puanlarında belirgin bir ayrım yaratmamıştır. Bu sonuç, alan yazında hem destek bulan hem de kısmen çelişen yönleriyle tartışılabilir bir konu olarak yer edinmektedir.

Alan yazında araştırma okuryazarlığı becerilerini çalışılan kademe değişkenine göre inceleyen oldukça az sayıda çalışma bulunmaktadır. Çalışmamızdaki sonucun alan yazında desteklendiği durumlar mevcuttur. Baş (2017) matematik öğretmenlerinin eğitim araştırmalarını takip etme durumları ve araştırmalara yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında okul türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Velioğlu (2022) öğretmenlerin bilimsel araştırma becerilerinin öğretim kademesi değişkenine göre incelediği araştırmasında herhangi anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Öğretmenlerin tümünün lisans ve mesleki hayatında benzer süreçlerden geçtikleri için bu durumun araştırma öncesinde de beklenen bir sonuç olduğu vurgulanmıştır (Velioğlu, 2022). Bu iki araştırma bu sonuçlarıyla çalışmamızdaki sonuçlarla örtüşmektedir.

Öte yandan, okul türü değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı bazı araştırmalar da mevcuttur. Uyar (2024) yürüttüğü çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı becerilerinin, lise düzeyinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha gelişmiş olduğunu bildirmiştir. Bu durumu, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik uygulamalarında sürekli yenilik yapma ve çeşitli öğretim tekniklerini deneme zorunluluğuyla

ilişkilendirmiştir. Ancak bu bulgu, mevcut çalışmamızın ulaştığı sonuçlarla çelişen bir durumu yansıtmaktadır.

### **5.1.3. Öğretmen Motivasyonu ve Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişki ve Yordayıcılığa Dair Tartışma**

Çalışmamızın sonuçları, öğretmen motivasyonu ile araştırma okuryazarlığı becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum, motivasyonun yüksek olduğunu ifade eden öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin de belirli ölçüde daha yüksek olduğunu ifade ettikleri anlamına gelmektedir. Ayrıca, motivasyonun tüm alt boyutları (içsel, dışsal ve yönetsel) ile araştırma okuryazarlığının tüm alt boyutları (araştırmaya hazırlık, araştırma süreci, yöntem bilgisi ve kaynaklara ulaşma) arasında pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulgu, motivasyon türlerinin her birinin öğretmenlerin araştırma yapma becerilerinin farklı yönleriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Araştırmamızda motivasyonun tüm alt boyutları (içsel, dışsal, yönetsel) ile araştırma okuryazarlığının alt boyutları (araştırma süreci bilgisi, araştırmaya hazırlık, yöntem bilgisi, kaynak bulma) arasında pozitif ilişkiler tespit edilmesi beklenen bir sonuçtur. Yüksek motivasyona sahip olduğunu ifade eden bir öğretmenin, motivasyon kaynağı ister içsel bir merak ve öğrenme isteğinden gelsin, ister dışsal bir ödül veya geri bildirim beklentisinden, araştırma becerilerini geliştirmeye daha istekli olduğuna ifade etmesi doğaldır.

Ancak ilişkilerin kuvveti incelendiğinde bazı farklılıklar göze çarpmaktadır. Öğretmen motivasyonunun toplam puanı, araştırmaya hazırlık boyutuyla orta düzeyde bir ilişki göstermektedir. Buna karşın araştırma süreci, yöntem bilgisi ve kaynaklara ulaşma boyutlarıyla olan ilişkisi düşük düzeyde kalmıştır. Benzer şekilde gerek dışsal motivasyon gerekse yönetsel motivasyon, özellikle araştırmaya hazırlık boyutunda orta düzeyde anlamlı ilişkiler sergilemiştir. Bu motivasyon türlerinin diğer boyutlarla olan ilişkileri ise zayıf düzeyde kalmıştır. İçsel motivasyon ise araştırma okuryazarlığının tüm boyutlarıyla ancak düşük düzeyde ilişki sergilemiştir. Araştırmaya hazırlık boyutunun motivasyonla diğer boyutlara kıyasla daha güçlü bir ilişkiye sahip olması, motivasyonun özellikle öğretmenlerin araştırmaya başlama ve hazırlık aşamalarında etkili olduğunu göstermektedir. Motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenlerin araştırma yapmaya daha hazır ve istekli olmaları beklenebilir. Buna karşılık, motivasyonun araştırma sürecinin ilerleyen aşamalarında (yöntem bilgisi veya kaynaklara ulaşma) daha sınırlı bir rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Çalışmanın regresyon analizi sonuçları, dışsal motivasyonun öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu ancak içsel ve yönetsel motivasyonun anlamlı bir yordayıcılığa sahip olmadığını göstermektedir. Dışsal motivasyonun, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerini anlamlı biçimde yordaması, dışarıdan gelen teşvik ve beklentilerin öğretmenlerin araştırma yapma ve ilgili becerilerini geliştirme konusunda güçlü bir itici güç olabileceğini göstermektedir. Bu sonuca yönelik alan yazındaki eğilimler incelendiğinde, öğretmen davranışlarında dışsal faktörlerin belirleyici rolü olduğuna dair bulgular olduğu görülmektedir. Ada ve arkadaşları (2014), öğretmen motivasyonunu etkileyen etkenleri inceledikleri çalışmada dışsal faktörlerin, içsel faktörlere kıyasla motivasyonun sağlanmasında çok daha etkili olduğunu saptamışlardır. Bu çalışma, takdir edilme, destekleyici okul yönetimi, uygun fiziki koşullar ve veli-öğrenci ilgisi gibi dışsal motivasyon unsurlarının öğretmen motivasyonunu artırmada belirgin olduğunu ortaya koymaktadır (Ada vd., 2014). Dolayısıyla, çalışmamızın sonuçlarına göre öğretmenlerin araştırma yapma istekliliklerini de bu tür dışsal unsurların güçlü biçimde yönlendirmesi beklenmektedir. Bu durum, dışsal motivasyonun öğretmenlerin araştırma yapma becerilerini geliştirmesinde kritik bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir. Diğer yandan, içsel motivasyon gibi kişisel merak ve isteğin tek başına yeterli olmayabileceği, zira uygun ortam ve teşvik olmadığında öğretmenlerin araştırma faaliyetlerine yönelmede tereddüt yaşayabildiği de ifade edilebilir. Kendirlioğlu Günhan'ın (2021) çalışması bu duruma örnek sunmaktadır: Matematik öğretmenleri araştırma basamaklarını öğrenip uygulama konusunda istek ve motivasyona sahip olduklarını belirtmelerine rağmen, Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenleri araştırma yapmaya yönlendirmemesi ve teşvik edici bir ortam sunmaması öğretmenleri olumsuz etkilemiştir. Bu bulgu, kurumca sağlanan dışsal desteğin eksikliğinde, öğretmenlerin içsel motivasyonlarının araştırma pratiğine dönüşmekte yetersiz kalabildiğini göstermektedir. Li ve Xu'nun (2024) Çinli öğretim elemanlarıyla yaptığı bir çalışmada da içsel motivasyonun öğretmenlerin araştırma yapma düzeyine kayda değer bir etkisinin bulunmadığı belirtilmektedir. Bu durum, okul ortamında öğretmenlerin araştırma faaliyetlerini kendi istekleriyle yürütmelerinin zorluğuna işaret edebilir. Dolayısıyla çalışmamızda yalnızca dışsal motivasyonun araştırma okuryazarlığını anlamlı düzeyde yordamış olması, alan yazındaki bu vurgularla tutarlıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin araştırma yapma ve akademik gelişim faaliyetlerine aktif katılımı büyük ölçüde dışsal motivasyon unsurları tarafından tetiklenmekte; içsel istek veya yönetsel destek ise tek başına yeterli düzeyde itici güç oluşturamamaktadır.

Ayrıca, motivasyonun araştırma okuryazarlığı becerilerindeki toplam varyansın yalnızca yaklaşık %10'unu açıklayabilmesi, motivasyonun araştırma okuryazarlığı becerilerini açıklamada kısmi fakat anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ancak etkinin sınırlı düzeyde kalması, araştırma okuryazarlığını geliştirmede motivasyon dışında güçlü belirleyicilerin de rol oynadığını işaret etmektedir. Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri üzerinde motivasyon önemli bir pay sahibi olsa da geri kalan %90'luk varyans diliminin hangi etkenlerden oluştuğunun araştırılması önemlidir. Bu doğrultuda, motivasyon faktörünün tek başına değil, diğer destekleyici etkenlerle birlikte ele alınması gerektiği söylenebilir. Zhou ve arkadaşlarının (2024) Çin'de meslek lisesi öğretmenleriyle yaptığı araştırma, öğretmenlerin araştırma yapma isteği yüksek olsa bile, araştırma bilgisi ve becerisi eksikliği, aşırı iş yükü ve sınırlı kurumsal destek gibi engeller nedeniyle bu isteğin pratiğe dökülemediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, mevcut çalışmada motivasyonun araştırma okuryazarlığı varyansının sadece %10'unu açıklamasıyla örtüşmektedir. Yani motivasyon tek başına yeterli olmayabilir; öğretmenlerin araştırma yapabilmesi için gerekli yöntem bilgisi, araştırma öz-yeterlikleri ve zaman ile kaynak desteği olmadığında, içsel motivasyonları olsa dahi uygulama aşamasına geçemeyebilirler.

Alan yazında doğrudan öğretmenlerin motivasyonu ile araştırma okuryazarlığı arasındaki ilişkiye odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat araştırma konusuna yakın olduğu düşünülen araştırmalar mevcuttur. Öğretmen motivasyonu ile araştırma okuryazarlığı becerileri arasındaki pozitif yönlü orta düzeyli ilişki, alan yazında dolaylı olarak desteklenmektedir. Nitekim Çınar ve Dalaman (2024) çalışmalarında öğretmen motivasyon düzeyi ile akademik okuryazarlık arasında anlamlı ve pozitif bir korelasyon belirlemiş; motivasyonun akademik okuryazarlık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu rapor etmişlerdir. Bu bulgu, motivasyonu yüksek öğretmenlerin araştırma yapma ve öğrenme etkinliklerine daha hevesli katıldığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, alan yazındaki bu çalışma öğretmen motivasyonu ile araştırma okuryazarlığı arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi doğrulayarak, elde edilen bulgumuzla uyum sergilemektedir. Karafil (2023), öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma okuryazarlığı düzeyinin, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerindeki varyansın %29'unu açıkladığı belirlenmiştir. Kafalı ve Akçöltekin (2024), fen bilimleri öğretmenlerinin “21. yüzyıl becerileri öz yeterliği” ve “bilimsel araştırma öz yeterliği” arasında tespit ettiği orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiden yola çıkarak iki öz yeterliğin birbirini etkilediğini söylemektedir. Özkan

Hıdıroğlu ve Tanrıoğen (2024), oğretmen adaylarının akademik okuryazarlık algıları ile yaşam boyu oğrenme eğilimleri arasında yuğsek dzyeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, akademik okuryazarlığın yaşam boyu oğrenme eğilimlerinde gzylenen toplam varyansın %40'ını ağıkladığı tespit edilmiştir. Elkıran (2021) oğretmen adaylarının akademik okuryazarlığı ile teknoloji yeterliği öz-değerlendirmeleri arasında yuğsek dzyeyde pozitif ilişkiler belirlemiştir. Ayyıldız (2022) oğretmen adaylarının akademik okuryazarlık dzyeyleri ile eleştirel dzyünme eğilimleri arasında orta dzyeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. İbili ve Özbaş (2023) da oğretmen adaylarının akademik okuryazarlık dzyeyleri ile iletişim becerileri arasında gzyçlü ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Türkben ve Satılmış (2022), akademik okuryazarlık becerilerinin gelişmesine paralel olarak eleştirel ve dijital okuryazarlık becerilerinin de arttığını belirtmiştir. Ayrıca, Demirdağ (2021) oğretmenlerin dijital okuryazarlık dzyeyleri ile araştırma okuryazarlığı becerileri arasında gzyçlü ve pozitif bir ilişki bulunduğunu saptamıştır.

Sonuç olarak, bu çalışma oğretmen motivasyonunun araştırma okuryazarlığı becerileri üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğunu ancak bu etkinin genel olarak sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Özellikle dışsal motivasyon, araştırma okuryazarlığını artırmada öne çıkan bir unsur olarak gzyölürken, içsel ve yönetsel motivasyonun etkisi oldukça dzyük dzyeyde seyretmiştir. Dolayısıyla motivasyon, oğretmenlerin araştırmaya yönelmelerinde önemli ve destekleyici bir rol oynamakla birlikte, araştırma okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde tek başına yeterli değildir. Bu durum, oğretmenlerin araştırmacı kimliklerini geliştirmeleri için sadece bireysel isteklerinin değil, aynı zamanda teşvik edici bir çevresel ortam ve destekleyici politikaların da gerekliliğini ortaya koymaktadır.

## 5.2. Sonuç

Araştırmaya katılan oğretmenlerin hem içsel hem dışsal hem de yönetsel motivasyon alt boyutlarında yuğsek motivasyona dzyeyine sahip olduğuna, genel motivasyon dzyeylerinin de yuğsek olduğuna inandıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların, oğretmen motivasyonunun alt boyutları arasında bulunan yönetsel motivasyonlarının, içsel ve dışsal motivasyonlarına göre daha yuğsek olduğuna inandıkları anlaşılmaktadır. Bu yönüyle yönetsel motivasyona dair ölçeekteki maddeler analiz edildiğinde okul yöneticilerinin duyarlı ve yardım sever olduklarını, oğretmenlerin yaptıkları çalışmaları destekleyip takdir ettiklerini, onları yeni çalışmalar yapmaları için teşvik ettiklerini, huzurlu bir çalışma ortamı oluşturduklarını ve oğretmenlerin gzyvenlerini kazandıkları anlaşılmaktadır. Çalışmamızdaki bu sonuca göre okul yöneticilerinin

özelliklerinin öğretmenlerin yönetsel motivasyonlarını yüksek olduğunu ifade etmelerinde önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Bu anlamda çalışmamıza katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sorumluluklarını layıkıyla yerine getirdikleri ve öğretmenleri motive ettikleri düşünülmektedir. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin maddelerine verilen puanlamalar analiz edildiğinde elde edilen bulgular; öğretmenlerin mesleki yeterlik ve başarıma duygusunun güçlü olduğuna, öğretmenlerin özerklik algısının yüksek olduğuna yani okul yönetiminin onlara karar alma konusunda yetki tanıdığına, öğretmenlerin kurumlarında değer gördüğüne ve aidiyet hissettiğine, öğretmenlerin özsaygı ve toplumsal takdir ihtiyaçlarının karşılanmamasının motivasyonlarını zedelediğine işaret etmektedir. Çalışmamızda öğretmenlerin başarılı olma isteğini güçlü bir şekilde yansıttığını ifade edebiliriz. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki merkezi rolleri göz önünde bulundurulduğunda, onların yüksek motivasyon düzeyine sahip olduklarını belirtmeleri hem öğrencilerin akademik başarısı hem de okulun genel performansı açısından belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde cinsiyet ya da mevcut okullarında geçirdikleri süre açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Genel ve içsel motivasyon düzeylerinde yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. 51 yaş ve üzerindeki öğretmenler en yüksek, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler ise en düşük genel ve içsel motivasyona sahip olduklarını ifade etmektedirler. Ancak dışsal ve yönetsel motivasyon alt boyutlarında yaş farkı anlamlı bulunmamıştır. Lisans mezunu öğretmenler, dışsal ve yönetsel motivasyon boyutlarında ve genel motivasyonda lisansüstü mezunlara göre anlamlı derecede daha yüksek puanlar almış olup içsel motivasyonda ise belirgin bir fark gözlemlenmemiştir. Toplam mesleki deneyim bakımından 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler, genel ve içsel motivasyon düzeylerinde daha yüksek performansa sahip olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Dışsal ve yönetsel motivasyon alt boyutlarında ise deneyim farkının istatistiksel olarak anlamlı etkisi bulunmamıştır. Çalışılan kademe bakımından öğretmen motivasyonu ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılaşma saptanmıştır. İlkokul öğretmenleri motivasyon ve tüm alt boyutlarında ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek puanlar almışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, araştırma süreci ve araştırmaya hazırlık alt boyutlarında çok yüksek, yöntem bilgisi ve kaynaklara ulaşma alt boyutlarında ise yüksek düzeyde araştırma okuryazarlığı becerilerine sahip olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Genel olarak, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı beceri düzeylerinin yüksek olduğuna

inandıkları anlaşılmıştır. Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeğinin maddelerine verilen puanlamalar analiz edildiğinde elde edilen bulgulardan yola çıkarak; öğretmenlerin araştırma yaparken meslektaşları ve uzmanlarla fikir alışverişinde buldukları, çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri birbiriyle ilişkilendirip bir bütün oluşturabildikleri ve araştırmaları için uygun başlık belirleyebildiklerine inandıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin büyük oranda araştırma yöntemlerine aşina, veri toplama ve analiz etme noktasında donanımlı bireyler olduğuna inandıkları ifade edilebilir. Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı beceri düzeylerini yüksek olduğunu ifade etmeleri, onların genel olarak bilimsel süreçlere hazırlıklı ve yatkın olduklarını düşündürmektedir. Ancak öğretmenlerin araştırmaları için gerekli bilgilere ulaşabilecekleri bir kütüphane veya elektronik veri tabanına üyelik konusunda ve t-testi, Anova gibi istatistiksel teknikleri belirleme konusunda sıkıntılar yaşadıkları ifade edilebilir.

Yaş, mesleki deneyim, mevcut okuldaki görev süresi ve çalışılan kademe değişkenleri açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinde, yalnızca kaynaklara ulaşma alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadınlara göre anlamlı olarak daha yüksek motivasyona sahip olduklarını ifade ettikleri görülmüştür; diğer alt boyutlarda ve genel okuryazarlık düzeyinde cinsiyete bağlı fark bulunmamaktadır. Lisansüstü mezunu öğretmenler, lisans mezunlarına kıyasla, araştırma süreci, araştırmaya hazırlık, yöntem bilgisi ve kaynaklara ulaşma alt boyutları ile genel araştırma okuryazarlığı becerilerinde daha yüksek puanlar almışlardır.

Araştırma sonuçları, öğretmen motivasyonu ile araştırma okuryazarlığı becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, motivasyonlarının yüksek olduğunu ifade eden öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin de belirli ölçüde daha yüksek olduğunu ifade ettikleri anlamına gelmektedir. Ayrıca, motivasyonun tüm alt boyutları (içsel, dışsal ve yönetsel) ile araştırma okuryazarlığının tüm alt boyutları (araştırmaya hazırlık, araştırma süreci, yöntem bilgisi ve kaynaklara ulaşma) arasında pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Buna dayanarak, motivasyon türlerinin her birinin öğretmenlerin araştırma yapma becerilerinin farklı yönleriyle bağlantılı olduğunu ifade edebiliriz. Motivasyonun alt boyutları ile araştırma okuryazarlığının alt boyutları arasında genel olarak pozitif ilişkiler mevcuttur; ancak ilişkilerin gücü, "araştırmaya hazırlık" alt boyutunda orta düzeyde, "araştırma süreci", "yöntem bilgisi" ve "kaynaklara ulaşma" boyutlarında daha düşük düzeydedir. Araştırmaya hazırlık boyutunun motivasyonla diğer boyutlara kıyasla daha

güçlü bir ilişkiye sahip olması, motivasyonun özellikle öğretmenlerin araştırmaya başlama ve hazırlık aşamalarında etkili olduğunu göstermektedir. Motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenlerin araştırma yapmaya daha hazır ve istekli olmaları beklenebilir. Buna karşılık, motivasyonun araştırma sürecinin ilerleyen aşamalarında (yöntem bilgisi veya kaynaklara ulaşma) daha sınırlı bir rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Dışsal motivasyonun öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ancak içsel ve yönetsel motivasyonun anlamlı bir yordayıcılığa sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dışsal motivasyonun, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerini anlamlı biçimde yordaması, dışarıdan gelen teşviklerin öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerini geliştirme konusunda güçlü bir itici güç olabileceğini göstermektedir. Motivasyonun araştırma okuryazarlığı becerilerindeki toplam varyansın yalnızca yaklaşık %10'unu açıklayabilmesi, motivasyonun araştırma okuryazarlığı becerilerini açıklamada kısmi fakat anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ancak etkinin sınırlı düzeyde kalması, araştırma okuryazarlığını geliştirmede motivasyon dışında güçlü belirleyicilerin de rol oynadığını işaret etmektedir.

### 5.3. Öneriler

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgulara dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Araştırmada, öğretmenlerin dışsal motivasyon alt boyutunun araştırma okuryazarlığı becerilerinde anlamlı yordayıcı etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Bu bulguyu göz önüne alarak, ödüllendirme, takdir, geri bildirim mekanizmaları ve uygun çalışma koşulları gibi dışsal teşvik unsurlarının sistematik olarak artırılması, öğretmenlerin araştırma yapma istekliliğini destekleyebilir.

Lisansüstü mezunu öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı beceri düzeylerini lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğunu ifade etmeleri, ileri eğitim düzeyinin bu becerileri geliştirdiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, lisansüstü mezunu olmayan öğretmenlere yönelik araştırma yöntemleri, kaynaklara erişim, veri analizi ve dijital okuryazarlık konularında kapsamlı hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi ve lisansüstü eğitim fırsatlarının artırılması önerilir.

51 yaş ve üzerindeki ya da 21 yıl üzerinde mesleki deneyime sahip öğretmenlerin genel ve içsel motivasyonlarının yüksek olduğunu ifade etmeleri, mesleki deneyimin zaman içinde motivasyonu güçlendirdiğini düşündürmektedir. Öte yandan, 31-40 yaş aralığındaki

öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin nispeten düşük olduğuna inanmaları, bu gruba yönelik özel destek programları geliştirilmesinin gerekliliğini işaret etmektedir. Deneyimli öğretmenler ile genç öğretmenler arasında mentorluk ilişkileri kurulması, bilgi paylaşımını ve araştırma kültürünün yaygınlaşmasını destekleyebilir.

Çalışılan kademe açısından ilkökul öğretmenlerinin en yüksek motivasyon düzeylerine sahip olduklarını ifade etmeleri, ortaokul öğretmenlerinin ise daha düşük motivasyon düzeylerine sahip olduklarını ifade etmeleri, kademeye özgü ihtiyaçların bulunduğunu göstermektedir. Bu durumda, ortaokul öğretmenlerinin motivasyonunu artıracak destek programları, seminerler ve atölye çalışmaları düzenlenebilir.

Araştırma okuryazarlığı becerilerinin alt boyutlarından “kaynaklara ulaşma” alanında erkek öğretmenlerin daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bu durum, özellikle kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve çevrimiçi veri tabanlarını etkin kullanma konularında desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu kapsamda, hedefe yönelik teknik eğitimler düzenlenerek eşitlikçi bir kaynak erişimi sağlanmalıdır.

Mevcut okuldaki görev süresinin motivasyon ya da araştırma okuryazarlığı üzerindeki etkisinin sınırlı kalması, araştırma kültürünün kurumsal düzeyde yeterince yerleşmediğini düşündürmektedir. Dolayısıyla, düzenli seminer, atölye, bilgi paylaşım platformları ve akademik iş birliği programlarının uygulanması, okul içi araştırma kültürünü güçlendirebilir.

Öğretmen motivasyonu araştırma okuryazarlığı becerilerinin yaklaşık %10'luk kısmını açıklamaktadır. Araştırma okuryazarlığı varyansının geriye kalan %90'lık kısmını açıklayan diğer etmenlerin de bulunması bakımından bu iki değişkeni daha derinlemesine inceleyen nitel araştırmaların yapılması önemli görülmektedir.

Daha geniş bir katılımcı kitlesi ile daha genel ve kapsamlı sonuçlara ulaşılabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışmanın kapsamı, farklı değişkenlerin dahil edilmesi ile genişletilebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir; benzer bir çalışma okul yöneticilerinin katılımı ile de yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ., ve Aztekin, S. (2015). Öğretmen moral ve motivasyonlarının öğrencilerin fen ve matematik başarılarına etkisi (Singapur, Japonya, Finlandiya ve Türkiye). *International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges*, 13, 15.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., ve Yalçın, S. (2014). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 17(3), 151-166. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2834/38590>
- Adalı, N. (2023). *İlk ve ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin denetim odağı ve motivasyon algıları (Kırşehir örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. <http://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12513/6089>
- Adams, J. S. (1965). Inequity In Social Exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2(C), 267-299. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60108-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60108-2)
- Akbaba, S. (2010). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2774/37170>
- Akbaba, S., ve Aktaş, A. (2013). İçsel Motivasyonun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 19-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/377/2236>
- Akgün C. H., ve Kavuncubaşı, A. (1995). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*. Siyasal Kitabevi.
- Akın, S., ve Solmaz, G. (2019). Araştırmacı Öğretmenin Desteklenmesi: Bir Durum Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2), 383-401. <https://doi.org/10.12984/EGEEFD.588166>
- Akkoyunlu, B., ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27).
- Akman, E., ve Durgun, B. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon ve Teknostres Düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 487-500. <https://doi.org/10.18069/FIRATSBED.1025152>

- Aksel, N., ve Elma, C. (2018). Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268. <https://doi.org/10.17240/AIBUEFD.2018.18.39790-471112>
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Aktaş, Ö. (2023). *Karanlık liderlik ile öğretmenlerin motivasyonları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi]. <https://hdl.handle.net/20.500.12597/16286>
- Aktekin, S., ve Kuzucu, T. (2019). Öğretmenlerin Motivasyonlarını Etkileyen Okul İçi ve Okul Dışı Faktörlerin Analizi. *Diyalektolog - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Alam, M. T., ve Farid, S. (2011). Factors affecting teachers motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2(1), 298-304. [https://ijbssnet.com/journals/Vol.\\_2\\_No.\\_1;\\_January\\_2011/30.pdf](https://ijbssnet.com/journals/Vol._2_No._1;_January_2011/30.pdf)
- Alan, U. (2006). *Motivasyon teorileri ve motivasyonun iş hayatı üzerindeki etkileri* [Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2), 142-175. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X)
- Alemdağ, C., Öncü, E., ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon Ve Akademik Öz-Yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35. <https://doi.org/10.17644/sbd.171304>
- Alpanık, F. (2011). *Resmi ilköğretim okullarında okul içi şiddet algısı ile motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Andriani, S., Kesumawati, N., ve Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International Journal of Scientific ve Technology Research*, 7(7), 19-29.

- Argon, T., ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İçsel Motivasyonları ve Örgütsel Kimliğe Yönelik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 159-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10320/126560>
- Arı, R. (2008). Güdülenmenin doğası ve tanımı. İçinde R. Arı ve E. Deniz (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 195-225). Maya Akademi.
- Armijos Valdivieso, P., Avolio Alecchi, B., ve Arévalo-Avecillas, D. (2022). Factors that Influence the Individual Research Output of University Professors: The Case of Ecuador, Peru, and Colombia. *Journal of Hispanic Higher Education*, 21(4), 450-468. [https://doi.org/10.1177/15381927211008684/ASSET/48C205D2-D5B8-45C0-927C-2FEC2D7317E8/ASSETS/IMAGES/LARGE/10.1177\\_15381927211008684-FIG2.JPG](https://doi.org/10.1177/15381927211008684/ASSET/48C205D2-D5B8-45C0-927C-2FEC2D7317E8/ASSETS/IMAGES/LARGE/10.1177_15381927211008684-FIG2.JPG)
- Armstrong, M. (2015). *Armstrong's handbook of performance management : an evidence-based guide to delivering high performance* (Fifth edition). Kogan Page. <http://www.books24x7.com/marc.asp?bookid=68068>
- Aslan Yılmaz, H., ve Dönmez, A. (2013). İş Doyumunu Tayin Eden Bazı Psikolojik ve Demografik Değişkenler. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(31), 91-97.
- Atay, B. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının müzik performansı kaygı düzeyleri ve akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ateş, H. K., ve Yılmaz, P. (2018). Investigation of the Work Motivation Levels of Primary School Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 184-196. <https://doi.org/10.11114/JETS.V6I3.2948>
- Ateş, Ö. T., ve Buluç, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinde motivasyon ve örgütsel bağlılığın demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-30. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.420320>
- Avcı, İ. (2022). *Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Motivasyonları ile Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Aycan, M. M. (2020). *Öğretmenlerde mesleki motivasyon ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Aynas, N., Aynas, S., ve Atsız, C. (2024). Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyleri ile Sınıf Rehberlik Uygulamaları Arasındaki İlişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 869-892. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1544325>
- Ayyıldız, A. (2022). Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Kesit Akademi*, 8(31), 1-24. <https://doi.org/10.29228/KESIT.54776>
- Azizah, F. (2016). *The effect of transformational leadership of headmaster and teacher's motivation to work on the performance of teacher in Al-Islam SMA 1 Surakarta*. Sebelas Maret University.
- Bahtiyar Karadeniz, C., ve Yavuz, C. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunun İş Tatmini Üzerine Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519. <http://earsiv.odu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11489/2823>
- Bakkal, M., ve Radmard, S. (2019). Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyleri ile Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iauefd/issue/53058/702670>
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Bartels, N. (2003). How teachers and researchers read academic articles. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 737-753. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2003.06.001>
- Baş, F. (2017). Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarını Takip Etme Durumları ve Araştırmalara Yönelik Tutumları: Türkiye Örneği. *EĞİTİM VE BİLİM*, 42(189), 249-267. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6533>
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*. Siyasal Kitabevi.
- Bayındır, N. (2021). Çevrimiçi Öğretim Sürecinde Motivasyon Faktörü. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291-303.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. Ezgi Kitabevi.

- Beaudry, J. S. ., ve Miller, Lynne. (2016). *Research literacy : a primer for understanding and using research*. The Guilford Press. <https://search.worldcat.org/title/913499971>
- Bennell, P., ve Akyeampong, K. (2007). Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia. *Department for International Development, 71*.
- BERA. (2014). The role of research in teacher education: Reviewing the evidence. Interim report of the BERA-RSA Inquiry. İçinde *British Educational Research Association*. . <https://www.thersa.org/reports/the-role-of-research-in-teacher-education-reviewing-the-evidence/>
- Bıçakçılar, H. (2021). *Pozitif okul yönetimiyle öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Bingöl, Y. H. (2021). *Eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına etkileri* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Boran, G. S., ve Boran, G. S. (2018). Araştırma Yapmanın İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Öğretmen Araştırması açısından Motivasyonlarına ve Yeterliliklerine Etkisi. *EĞİTİM VE BİLİM*, 43(195), 193-221. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7499>
- Borg, S. (2009). English Language Teachers' Conceptions of Research. *Applied Linguistics*, 30(3), 358-388. <https://doi.org/10.1093/APPLIN/AMP007>
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(4), 391-429. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000170>
- Boyd, P. (2022). Teachers' research literacy as research-informed professional judgment. İçinde A. S. Boyd ve Z. Zbróg (Ed.), *Developing teachers' research literacy: International perspectives*. Wydawnictwo Libron.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. McGraw- Hill Companies.

- Brown, D., ve Lee, H. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Pearson.
- Bruinsma, M., ve Jansen, E. P. W. A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185-200. <https://doi.org/10.1080/02619760903512927>
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul ynetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Dr. ř. (1999). İlköğretim Okulu ğretmenlerinin Araştırma Yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18), 257-269. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10378/127001>
- Büyüköztürk, ř., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, ., Karadeniz, ř., ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. İçinde *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Canöz, T., nl, İ., ve Uzunkol, E. (2019). İlkokul ğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Stilllerinin İncelenmesi. *Temel Eğitim*, 1(2), 40-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/temelegitim/issue/44423/545928>
- Canpolat, C. (2011). *ğretmen kariyer basamakları uygulaması ile ğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler* [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki ğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Dzce Üniversitesi.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling Techniques* (3rd Edition). John Wiley ve Sons.
- Cochran-Smith, M., ve Lytle, S. L. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28(7), 15. <https://doi.org/10.2307/1176137>
- Cochran-Smith, M., ve Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Cohen, J. (2013). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd Edition). Routledge.

- Coladarci, T. (1992). Teachers sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337. <https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943869>
- Coşgun, A. (2019). *Kamuya ait okullarda öğretmen motivasyonunu etkileyen koşulların Herzberg`in çift faktör kuramı çerçevesinde incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Creswell, J. W., ve Creswell, J. D. (2017). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th Edition). Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper ve Row.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çelebi, M. (2021). Investigation of the Attitudes and Competencies of Teachers in Project Schools towards Scientific Research in a Developing Country. *Journal of Teacher Education and Educators*, 10(1), 99-125.
- Çelik, M. (2013). *İstanbul ili Arnavutköy ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin iletişim becerilerinin öğretmen motivasyonları ve akademik tükenmişlikleri üzerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Akademi.
- Çevik, A., ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014. <https://doi.org/10.15869/itobiad.303889>
- Çınar, A., ve Dalaman, O. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Motivasyon Düzeylerinin İş Doyumuna Etkisinde Akademik Okuryazarlıklarının Aracı Rolüne İlişkin Betimsel Bir Çalışma. *The Journal of International Educational Sciences*, 11(40), 225-248. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.77501>
- Çiçek, Ö. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Kaynakları* [Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.

- Çiçek-Sağlam, A. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Çivilidağ, A., ve Şekercioğlu, G. (2017). Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 7(1), 143-156. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjh/issue/82943/1427680>
- Çoban, Ö. (2019). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Çobanoğlu, F. (2020). Okullarda Takım Liderliği ve Öğretmen Motivasyonu. *Journal of International Social Research*, 13, 545-553.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem A Yayıncılık.
- Darling-Hammond, L. (2010). Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching. *Center for American Progress*. [www.americanprogress.org](http://www.americanprogress.org)
- Day, C. (2013). *Teacher quality in the twenty first century: new lives, old truths* (X. Zhu ve K. Zeichner, Ed.). Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-36970-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-36970-4_2)
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2002). The Paradox of Achievement: The Harder You Push, the Worse it Gets. *Improving Academic Achievement*, 61-87. <https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50007-5>
- Demir, İ. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumuna üzerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, K., Yavuz, B., ve Yavuz, M. (2024). Teachers' Sources of Motivation: A Qualitative Study. *Research on Education and Psychology*, 8(1), 69-102. <https://doi.org/10.54535/rep.1407759>

- Demir, S. (2018). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 633-638. <https://doi.org/10.18506/anemon.395472>
- Demirdağ, M. (2021). *Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile araştırma okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Deniz, Ü., ve Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. İçinde Ö. K. Tüfekçi (Ed.), *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar* (ss. 29-41). Lambert Academic Publishing.
- Dikilitaş, Kenan. author. (role)aut (role)<http://id.loc.gov/vocabulary/relators/aut>, ve Bostancıoğlu, Ali. author. (role)aut (role)<http://id.loc.gov/vocabulary/relators/aut>. (2019). *Inquiry and Research Skills for Language Teachers* (1st ed. 2019.). <http://lib.ugent.be/catalog/ebk01:4100000009759080>
- Doğan, M. (2020). Ortaokullarda Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Motivasyon Etkenleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 27-37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkuefder/issue/55191/738578>
- Dönmez, Ö. (2023). *Okul Bina Kalitesi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Drill, K., Miller, S., ve Behrstock-Sherratt, E. (2013). Teachers' Perspectives on Educational Research. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 23(1), 3-17.
- Dweck, C. S. (2013). Self-theories : Their Role in Motivation, Personality, and Development. *Self-theories*. <https://doi.org/10.4324/9781315783048>
- Dweck, C. S., ve Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eğimli, İ., ve Dikilitaş, K. (2022). Examining the Interplay between English Language Teachers' Mindset and Researcher Self-Efficacy Beliefs in the Use of Action Research. *ie: inquiry in education*, 14(1), 1-25.

- Ekinci, N., ve Ekinci, C. E. (2022). Araştırmacı Olarak Öğretmenler: Araştırma Yeterlikleri, Engelleri, Algıları ve Araştırmadan Bekledikleri Yararlar. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 477-498. <https://doi.org/10.21733/ibad.1061432>
- Elkıran, Y. M. (2021). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeyleri ile Teknoloji Yeterliği Öz-Değerlendirmeleri Arasındaki İlişki. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 325-343. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.975296>
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Emiroğlu, O. (2017). *Öğretmen Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri* [Doktora Tezi]. Yakındoğu Üniversitesi.
- Erdem, A. R. (2019). *Okuryazar mısın(ız)? Okuryazarlık kültürü*. Gece Akademi.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayınları.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: (Manisa ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Eriksen, A. (2022). The Research Literacy of Professionals: Reconciling Evidence-Based Practice and Practical Wisdom. *Professions and Professionalism*, 12(3). <https://doi.org/10.7577/pp.4852>
- Eriksen, A., ve Phillips, K. P. (2023). Editorial: The Research Literacy of Teachers. *Professions and Professionalism*, 13(2).
- Eriksen, T., ve Brevik, L. (2022). Developing a “Research Literacy Way of Thinking” in Initial Teacher Education: Students as Co-researchers. İçinde *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (ss. 1-26). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3\\_9-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_9-1)
- Eroğlu, F. (2009). *Davranış Bilimleri*. Beta Yayınları.
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: Bolu ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 2(3), 1-15.
- Esther, T. C., ve Marjon, F. (2008). *Motivation to become a teacher and its relationships with teaching self-efficacy, professional commitment and perceptions of the learning environment*.
- Evans, C., Waring, M., ve Christodoulou, A. (2017). Building teachers' research literacy: integrating practice and research. *Research Papers in Education*, 32(4), 403-423. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1322357>
- Fayol, H. (2016). *Administration industrielle et générale*. Dunod.
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics : and sex and drugs and rock "n" roll* (4th edition.). SAGE.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). McGraw-Hill.
- Froehlich, D. E., Hobusch, U., ve Moeslinger, K. (2021). Research Methods in Teacher Education: Meaningful Engagement Through Service-Learning. *Frontiers in Education*, 6, 680404. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2021.680404/BIBTEX>
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M. H., Aubé, C., Morin, E., ve Malorni, A. (2010). The Motivation at Work Scale: Validation Evidence in Two Languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 628-646. <https://doi.org/10.1177/0013164409355698>
- Gallmeier, K. (1992). *The Effectiveness of Principal Leadership Style on Teacher Motivation*.
- Gazalcı, T., Dal, A., Eker, A., Zengin, M., İnan, M., ve Kurt, E. (2024). Öğretmenlerin Akademik Motivasyon Düzeyleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(103), 191-203. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.10616615>
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference* (10a ed.). Pearson.

- Gherali-Roussos, E. (2012). *The motivation of English language teachers in Greek secondary schools* [Doktora Tezi]. Nottingham University.
- Goleman, D. (2012). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev. B. S. Yüksel, Ed.). Varlık Yayınları.
- Göloğlu Demir, C., Demir, E., ve Bolat, Y. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonları İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 0. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/44714/555481>
- Görgülü Arı, A., ve Arslan, K. (2020). Lisansüstü fen bilimleri öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı beceri düzeyleri. *Journal of International Social Research*, 13(75), 510-525.
- Groß Ophoff, J., Wolf, R., Schladitz, S., ve Wirtz, M. (2017). Assessment of educational research literacy in higher education: Construct validation of the factorial structure of an assessment instrument comparing different treatments of omitted responses. *Journal for educational research online* 9 (2017) 2, S. 37-68, 9(2), 37-68. <https://doi.org/10.25656/01:14896>
- Güneş, A. (2021). *Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Hammersley, M. (2023). Research Literacy and Teaching: The Peculiar Case of Research about Teaching about Research. *Professions and Professionalism*, 13(2), 5260. <https://doi.org/10.7577/PP.5260>
- Hanushek, E. A., ve Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review*, 100(2), 267-271. <https://doi.org/10.1257/AER.100.2.267>
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*.
- Heng, K., Hamid, M. O., ve Khan, A. (2020). Factors influencing academics' research engagement and productivity, A developing countries perspective. *Issues in Educational Research*, 30(3), 965-987.
- Herzberg, F. (1959). *The Motivation to Work*. John Wiley ve Sons.

- Hodgetts, R. M. (1991). *Organizational Behaviour Theory and Practice*. MacMillan International Publishing.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences: International differences in work-related values*. Sage.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2010). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
- İlgar, Ş. (2012). Motivasyon Aktiviteleri ve Öğretmen. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 211-222. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8783/109782>
- İbili, H., ve Özbaş, M. (2023). Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(2), 364-376. <https://doi.org/10.30703/cije.1199899>
- Jamal Shah, M., Musawwir-Ur-Rehman, P., Akhtar, G., Zafar, H., ve Riaz, A. (2012). Job Satisfaction and Motivation of Teachers of Public Educational Institutions. *International Journal of Business and Social Science*, 3(8). [www.ijbssnet.com](http://www.ijbssnet.com)
- Jenset, I. S., ve Hatlevik, I. K. R. (2024). From development work to research publication: a case of Norwegian teacher educators developing research literacy. *Teaching Education*. <https://doi.org/10.1080/10476210.2023.2298197>
- Kaçmaz, S. (2020). *Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Kafalı, C., ve Akçöltekin, A. (2024). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri ile Bilimsel Araştırma Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *TroyAcademy*, 9(1), 51-77. <https://doi.org/10.31454/troyacademy.1365799>
- Kalayci, S. (2010). *SPSS Applied Multivariate Statistical Techniques* (5th ed.). Asil Publication.
- Kandemir, M. A., ve Gür, H. (2009). What motivates mathematics teachers? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 969-974. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2009.01.172>
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının iş gören performansına etkisi ve bir uygulama* [Yüksek Lisans Tezi]. Atılım Üniversitesi.

- Karaboğa, M. (2007). *Avcılar ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin motivasyonlarının çalışan (öğretmen) motivasyonu üzerine etkisi*. Beykent Üniversitesi.
- Karafil, B. (2023). Exploring the Relationship between Teachers' Lifelong Learning Tendencies and Research Literacy Leves. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1269-1288. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1353489>
- Karakaya, Y. (2019). *Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklıkları ile Motivasyonları Arasındaki İlişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Karakuş, C., ve Gül, D. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi: Küçükçekmece Örneği. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi Karakuş ve Gül*, 9(1), 132-138.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2019a). Araştırma Eğitimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 7(1), 263-274. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000399](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000399)
- Karasar, N. (2019b). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (34. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Katipoğlu, B. (2012). Öğrencilerde Dikkat ve Motivasyon Zafiyetine Neden Olan Bazı Faktörler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 225-235. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50194/646299>
- Kazancı Tınmaz, A., ve Sezgin, F. (2023). Development of the Research Literacy Scale for Teachers. *SAGE Open*, 13(4). [https://doi.org/10.1177/21582440231199033/ASSET/920B5236-5CD5-4BE7-BCFF-2C27BDBC97B4/ASSETS/IMAGES/LARGE/10.1177\\_21582440231199033-FIG3.JPG](https://doi.org/10.1177/21582440231199033/ASSET/920B5236-5CD5-4BE7-BCFF-2C27BDBC97B4/ASSETS/IMAGES/LARGE/10.1177_21582440231199033-FIG3.JPG)
- Kendirlioğlu Günhan, N. (2021). *Matematik öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığının kriz dönemlerinde mesleki gelişim bağlamında incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.

- Keser Aschenberger, F., ve Pfeffer, T. (2021). Concept of research literacy in academic continuing education: a systematic review. *European Journal of University Lifelong Learning*, 43-58. <https://doi.org/10.53807/0501ICAL>
- Kılıç, Y. (2023). Kamu ve Özel Okul Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(1), 1-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkjes/issue/75648/945698>
- Kılıç, Y., ve Yılmaz, E. (2019). İçsel, Dışsal ve Yönelimsel Faktörler Bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 5(1), 77-91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekvad/issue/44939/559439>
- Kılıç, Y., ve Yılmaz, E. (2022). Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma ve Liderlik Stilllerinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 8(2), 58-91. <https://doi.org/10.34137/jilses.1078097>
- Kır Yiğit, M., ve Özalemdar, L. (2022). Research Literacy Skills of Biology and Science Teachers. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 7(17), 472-494. <https://doi.org/10.35826/IJETSAR.432>
- Klein, H. J. (1989). An Integrated Control Theory Model of Work Motivation. *The Academy of Management Review*, 14(2), 150. <https://doi.org/10.2307/258414>
- Kline, R. B. (2016). Principles and Practice of Structural Equation Modeling, Fourth Edition. İçinde *The Guilford Press*. (4th ed.). The Guilford Press. <https://search.worldcat.org/title/1340267556>
- Kocabaş, İ., ve Karaköse, T. (2005). Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Kocabatmaz, H., ve Saraçoğlu, G. (2023). Teacher Candidates' Research Literacy. *International Journal of Educational Research Review*, 8(4), 1038-1053. <https://doi.org/10.24331/ijere.1269409>
- Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği Yönetim ve Organizasyon*. Beta Yayınları.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. Arıkan Yayınevi.

- Kofi, O., Akuoko, K., Dwumah, P., Wahab, M., ve Baba. (2013). *Teacher Motivation And Quality Education Delivery: A Study Of Public Basic Schools In Tamale Metropolis In Ghana. 1.*
- Konokman, G., Tanrıseven, I., ve Karasolak, K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 141-158. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59473/854638>
- Kostoulas, A., Sonja, B., Christiana, G., Andrea, K., Sarah, M., ve and Seidl, E. (2019). Lost in research: educators' attitudes towards research and professional development. *Teacher Development*, 23(3), 307-324. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1614655>
- Koşan, D. (2022). *Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişi* [Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Köyceğiz, M., ve Özbey, S. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Motivasyon Düzeylerinin Problem Çözme Becerileri ve Öğretmenlerine İlişkin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 554-574. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fe/issue/48876/619911>
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kuzhabekova, A. (2022). Charting the terrain of global research on graduate education: a bibliometric approach. *Journal of Further and Higher Education*, 46(1), 20-32. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1876219>
- Küçüksayraç, M. (2013). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonuna etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Leat, D., Reid, A., ve Lofthouse, R. (2015). Teachers' experiences of engagement with and in educational research: what can be learned from teachers' views? *Oxford Review of Education*, 41(2), 270-286. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1021193>

- Leonard, N. H., Beauvais, L. L., ve Scholl, R. W. (1999). Work Motivation: The Incorporation of Self-Concept-Based Processes. *Human Relations*, 52(8), 969-998. <https://doi.org/10.1177/001872679905200801>
- Li, Y., ve Xu, L. (2024). Exploring the influence of teachers' motivation, self-efficacy, and institutional support on their research engagement: A study of Chinese university EFL teachers. *System*, 121, 103272. <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2024.103272>
- Locke, E. A., ve Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting ve task performance*. Prentice-Hall, Inc.
- Lorcu, F. (2015). *Örneklerle veri analizi: SPSS uygulamalı*. Detay Yayıncılık.
- Ludlow, Ron., Kakabadse, Andrew., ve Vinnicombe, Susan. (1988). *Working in organisations*. Penguin.
- Luthans, F. (2011). Organizational behavior an evidence-based approach 12th edition. İçinde *Organizational behavior: an edivence-based approach*. McGraw-Hill Irwin. <https://search.worldcat.org/title/436028022>
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., ve Yeung, A. S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and... *Educational Psychologist*, 34(3), 155-167. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3403\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3403_2)
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper ve Row.
- Massie, J. L. (1983). *İşletme Yönetimi* (6. Baskı). Savaş Yayıncılık.
- Mayo, E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. Macmillan.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Cambridge University Press.
- McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*. Sage Publications.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2024). *Bilimsel Araştırma Okuryazarlığı ve Akademik Yazma Kursu Eğitim Notları El Kitabı*.
- Mertler, C. A. (2001). *Teacher Motivation and Job Satisfaction in the New Millennium*.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Belgesi*.  
[https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_ME\\_SLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_ME_SLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf)
- Mills, G. E. (2018). *Action research: A guide for the teacher researcher* (6th ed.). Pearson.
- Mitchell, T. R. (1982). Motivation: New Directions for Theory, Research, and Practice. *Academy of Management Review*, 7(1), 80-88.  
<https://doi.org/10.5465/AMR.1982.4285467>
- Mortimore, P. (2000). *The road to school improvement*. Swets ve Zeitlinger.
- Mutlu, O. (2019). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bilimsel Araştırma Öz-Yeterlilikleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Nagy, S., ve Davis, L. G. (1985). Burnout: a comparative analysis of personality and environmental variables. *Psychological reports*, 57(3 Pt 2), 1319-1326.  
<https://doi.org/10.2466/PR0.1985.57.3F.1319>
- Nakamura, J., ve Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. İçinde C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of Positive Psychology* (ss. 89-105). Oxford University Press.
- Nayak, J. K., ve Singh, P. (2021). *Fundamentals of Research Methodology: Problems ve Prospects*. SSDN Publishers ve Distributors. <https://search.worldcat.org/title/909254028>
- Nayir, F. (2017). The Relationship between Student Motivation and Class Engagement Levels. *Eurasian Journal of Educational Research*, 71, 59-78.  
<https://doi.org/10.14689/ejer.2017.71.4>
- Nokay, N. (2019). *Öğrencilerin Motivasyon Düzeyi ile Derse Katılım Düzeyi Arasındaki İlişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.
- Nunan, D., ve Lamb, C. (1996). *The self-directed teacher*. Cambridge University Press.
- Ogden, T. (2023). Research Literacy in Education and the Implementation of Evidence-Based Practices in Schools. *Professions and Professionalism*, 13(2).

- Orhan, H. (2020). *Öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla öğretmen liderliği arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Önen, S. M., ve Kanayran, H. G. (2016). Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64. <https://doi.org/10.20493/bt.25754>
- Özbey, S., ve Aktemur Gürler, S. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Motivasyon Düzeyleri ile Sosyal Becerileri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(1), 587-602.
- Özkan Hıdıroğlu, Y., ve Tanrıöğen, A. (2024). Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık Algılarıyla Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 709-725. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1399907>
- Özmen, A. (2017). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual* (7th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Pennington, M. C. (1992). Motivating English Language Teachers through Job Enrichment. *Language, Culture and Curriculum*, 5(3), 199-218.
- Pine, G. J. . (2009). *Teacher action research : building knowledge democracies*. 417.
- Pink, D. H. (2022). *Drive: Nasıl motive oluruz? Nasıl motive ederiz?* MediaCat.
- Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 77-90.
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Praver, M., ve Oga-Baldwin, W. (2008). What motivates language teachers? Investigating work satisfaction and second language pedagogy. *Polyglossia*, 14.

- Resmî Gazete. (1965). Devlet Memurları Kanunu (657 Sayılı). İçinde *23 Temmuz 1965 tarih ve 12056 sayılı Resmî Gazete*.
- Resmî Gazete. (2021). Resmî Gazete. İçinde *Kamu Görevlilerinin Geneline ve Hizmet Kollarına Yönelik 2022 ve 2023 Yıllarını Kapsayan 6. Dönem Toplu Sözleşme Kararı [Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlere ilave ek ders ücreti, Madde 8]*.
- Robbins, S. P., ve Judge, T. A. (2017). *Örgütsel davranış* (Çev. ed. İ. Erdem, Ed.; 14. Baskıdan çeviri). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. İçinde *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sadıç, T. (2019). *Lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik algıları, eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile araştırma yeterlilikleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Nobel Yayınlar.
- Sarı, M. (2006). Teacher as a Researcher: Evaluation of Teachers' Perceptions on Scientific Research. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*.
- Sarı, M., Canoğulları, E., ve Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 387-409. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.364454>
- Sarıca, Y. (2013). *Eğitim ortamlarının iyileştirilmesinin yönetici ve öğretmen motivasyonuna etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi .
- Sarısoy, B. (2015, Aralık 10). *Neden Öğretmenlere Daha Fazla Mesleki Özerklik?*
- Selvitopu, A., ve Taş, A. (2020). Lise Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23-42. <https://doi.org/10.35675/befdergi.426989>

- Sezgin, F. (2017). Etkili bir Türk Millî Eğitim sistemi için okul yöneticisi ve öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı. *Devlet Dergisi*, 472.
- Shank, G. D. ., ve Brown, Launcelot. (2007). *Exploring Educational Research Literacy*. Routledge. <https://www.routledge.com/Exploring-Educational-Research-Literacy/Shank-Brown/p/book/9780415955270>
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2014a). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2014b). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Solomon, A., Wilson, G., ve Taylor, T. (2012). *100% Information literacy success*. Wadsworth Publishing.
- Spector, P. E. . (1996). *Industrial and organizational psychology : research and practice*. John Wiley ve Sons Inc. <https://www.wiley.com/en-us/Industrial+and+Organizational+Psychology%3A+Research+and+Practice%2C+8th+Edition-p-9781119807483>
- Stanovich, P. J., ve Stanovich, K. E. (2003). *Using Research and Reason in Education*. National Institute for Literacy. [www.nifl.gov/partnershipforreading](http://www.nifl.gov/partnershipforreading).
- Steel, P., ve König, C. J. (2006). Integrating theories of motivation. *The Academy of Management Review*, 31(4), 889-913. <https://doi.org/10.2307/20159257>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Suslu, S. (2006). Motivation of ESL Teachers (TESL/TEFL). *The Internet TESL Journal*, 12(1). <http://iteslj.org/Articles/Suslu-TeacherMotivation>

- Sylvia, R. D., ve Hutchison, T. (1985). What Makes Ms. Johnson Teach? A Study of Teacher Motivation. *Human Relations*, 38(9), 841-856. <https://doi.org/10.1177/001872678503800902>
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 523-547.
- Şenbaşaran Uğuz, M. (2013). *Biyoloji öğretmenlerinin bilimsel süreç ve araştırma becerilerini uygulayabilme durumlarının tespiti* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şimşek, M. Ş., ve Çelik, A. (2010). *Yönetim ve organizasyon*. Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri, Siyasal Basın ve Dağıtım.
- Tahiroğlu, M., ve Çakır, S. (2014). İlkokul 4 . Sınıflara Yönelik Matematik Motivasyon Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 0-2.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. Harper ve Brothers.
- TEDMEM. (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği rapor dizisi*.
- Timmerman, B. C., Feldon, D., Maher, M., Strickland, D., ve Gilmore, J. (2013). Performance-based assessment of graduate student research skills: timing, trajectory, and potential thresholds. *Studies in Higher Education*, 38(5), 693-710. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.590971>
- Tohidi, H., ve Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2011.12.148>
- Tösten, R., Arslantaş, H. İ., ve Bektaş Marakçı, D. (2018). Lise Öğretmenlerinde Mesleki Motivasyon Unsurları: Karma Yöntemli Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 880-895. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.485161>

- Triyanto, ve Handayani, R. D. (2016). Teacher Motivation Based on Gender, Tenure and Level of Education. *The New Educational Review*, 45(null), 199-209. <https://doi.org/10.15804/TNER.2016.45.3.16>
- Türkben, T., ve Satılmış, S. (2022). Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık, Dijital Okuryazarlık ve Eleştirel Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 345-364. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1159184>
- UNESCO. (2013). *Guidelines on adaptation of the UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. [www.iite.unesco.org](http://www.iite.unesco.org)
- Unutkan, G. (1995). *İşletmelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü*. Türkmen Kitabevi.
- Ural, A., ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analizi* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Uyar, A. (2024). Examining teachers' research literacy. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1509-1528. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1507136>
- Uygar, N. (2023). *Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ve Motivasyon Düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Uzunöz, A., ve Meydan, A. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin bilimsel araştırma süreç becerileriyle ilgili inanç düzeyleri. Doğu Karadeniz Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1053-1078.
- Ünal, G., Cambaz, H. Z., ve Akkaya, E. C. (2021). Motivasyon ile Yaratıcılığın Ortaokul Öğrencilerinde Bilişsel Beceriler Çerçevesinde İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 918-935. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.818521>
- Ünsar, A. S., İnan, A., ve Yürük, P. (2010). Çalışma Hayatında Motivasyon ve Kişiyi Motive Eden Faktörler: Bir Alan Araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 248-262.

- Van Katwijk, L., Jansen, E., ve Van Veen, K. (2023). Pre-service teacher research: a way to future-proof teachers? *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 435-455. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1928070>
- Vatansever Bayraktar, H., ve Akin, E. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 37-63. <https://doi.org/10.17740/EAS.SOC.2019.V24-04>
- Velioğlu, E. (2022). *Öğretmenlerin Bilimsel Araştırma Yapabilme Beceri Düzeyleri: Karma Yöntem Araştırması* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Viau, R. (1994). Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Laval : Éditions Études Vivantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 411. <https://doi.org/10.7202/031733AR>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Warren, T., Fox, E., ve Pascall, G. (2009). Innovative Social Policies: Implications for Work–life Balance among Low-waged Women in England. *Gender, Work ve Organization*, 16(1), 126-150. <https://doi.org/10.1111/J.1468-0432.2008.00433.X>
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Weiner, B. (1992). *Human motivation : metaphors, theories, and research*. SAGE Publications.
- Winch, C., Oancea, A., ve Orchard, J. (2015). The contribution of educational research to teachers' professional learning: philosophical understandings. *Oxford Review of Education*, 41(2), 202-216. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1017406>
- Wyatt, M., ve Dikilitaş, K. (2016). English language teachers becoming more efficacious through research engagement at their Turkish university. *Educational Action Research*, 24(4), 550-570. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1076731>
- Yavuz, M. (2019). *Araştıran okul* (2. Baskı). Eğitim.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve Motivasyon Teorilerine Yönelik Kavramsal Bir İnceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.

- Yıldırım, H. (2019). *Şanlıurfa'daki ilköğretim okullarının yöneticilerinin liderlik tipleri ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Harran Üniversitesi.
- Yıldırım, K., ve Karadeniz, Ş. (2022). Araştırmacı Öğretmen Kimliğinin Gelişim Süreci. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 20-35. <https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2022.1030548>
- Yıldırım, M. C. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Öğretmenlerin Ödüllendirilmesine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 663-690.
- Yıldırım, O. (2015). *Okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yıldız, A. (2017). *Okul yöneticilerinin pozitif algı düzeylerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi: Öğretmen görüşlerine göre bir inceleme* [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Yıldız, B. (2010). *Herzberg'in Çift Faktör Kuramı Açısından İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Yıldız, D., Kılıç, M., Gülmez, D., ve Yavuz, M. (2019). Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(1), 45-65. <https://doi.org/10.33907/turkjes.500780>
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Yılmaz, S. (2017). Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Motivasyon Stratejilerine İlişkin Beklentiler. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(17).
- Yüksel, M., ve Kazak, E. (2022). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1435-1460. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1183630>

- Zhao, C., ve Huang, F. (2024). Understanding Chinese master students' research literacy: The roles of autonomous motivation and controlled motivation. *Learning and Motivation*, 86, 101984. <https://doi.org/10.1016/J.LMOT.2024.101984>
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., Sánchez Gómez, M. C., ve Zhao, L. (2021). The Impact of Gender and Years of Teaching Experience on College Teachers' Digital Competence: An Empirical Study on Teachers in Gansu Agricultural University. *Sustainability 2021, Vol. 13, Page 4163, 13(8)*, 4163. <https://doi.org/10.3390/SU13084163>
- Zhou, N., Liu, X., Jin, X., Li, T., Wang, C., ve Admiraal, W. (2024). Motivation for and Challenges in Teacher Research in Underdeveloped Areas of Northwest China: An Exploratory Study. *Behavioral Sciences 2024, Vol. 14, Page 1064, 14(11)*, 1064. <https://doi.org/10.3390/BS14111064>

## EKLER

### EK-1

#### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım,

Öğretmenlerin motivasyonunun araştırma okuryazarlığı üzerindeki etkisini inceleyebilmek için aşağıda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplara ihtiyaç duymaktayım. Elde edilecek veriler bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı gibi herhangi bir kişi ya da kuruluşa da verilmeyecektir. Bu nedenle ölçüğe kimlik bildirici yazı ya da imza koymanıza gerek yoktur. Araştırmanın başarı ile yürütülebilmesi için vereceğiniz yanıtlar önem taşımaktadır. İlginizden ve samimiyetle vereceğiniz cevaplardan dolayı teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Kürşat DEMİR

*Ali Rıza Celeboğlu Ortaokulu Müdür Yardımcısı*

*Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi*

Durumunuza uygun olan seçeneği (x) işaretleyiniz.

**1.Cinsiyetiniz:**

(1) Kadın

(2) Erkek

**2.Yaşınız:**

(1) 21-30

(2) 31-40

(3) 41-50

(4) 51 ve üzeri

**3.Eğitim düzeyiniz:**

(1) Lisans

(2) Lisansüstü

**4.Mesleki deneyiminiz:**

(1) 1-5 yıl

(2) 6-10 yıl

(3) 11-15 yıl

(4) 16-20 yıl

(5) 21 yıl ve üzeri

**5.Çalıştığınız okuldaki görev süreniz:** (1) 1-5 yıl

(2) 6-10 yıl

(3) 11 yıl ve üzeri

**6.Kademe:**

(1) Okul Öncesi (2) İlkokul

(3) Ortaokul

(4) Lise

## ÖĞRETMENLERİN ARAŞTIRMA OKURYAZARLIĞI BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Alt Boyutlar	Madde Numarası	Ölçek Maddeleri	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Orta derecede katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
“Araştırma Süreci”	1	Araştırmamı bir bütün olarak değerlendirebilirim.					
	2	Araştırmam için uygun bir başlık belirleyebilirim.					
	3	Çeşitli kaynaklardan edindiğim bilgileri birbirleriyle ilişkilendirip bir bütün oluşturabilirim.					
	4	Araştırmanın problemini veya alt problemlerini belirleyebilirim.					
	5	Elde ettiğim araştırma sonuçlarını sözlü ve yazılı olarak sunabilirim.					
	6	Araştırma sırasında edindiğim tecrübeleri günlük yaşantımda kullanabilirim.					
	7	Araştırmam için incelediğim makalenin kaynakçasından asıl kaynağa ulaşabilirim.					
	8	Araştırmam için bilgi toplarken kendi değer yargıma uymayan bilgilere saygı gösteririm.					
	9	Araştırmam için elde ettiğim bilgilerin ekonomik, toplumsal ve yasal etkilerini bilirim.					
“Araştırmaya Hazırlık”	10	Araştırma yaparken hangi bilgilere ihtiyaç olduğunu belirleyebilirim.					
	11	Araştırma yaparken disiplinli ve organize bir şekilde çalışırım.					
	12	Araştırmam için gereken bilgileri toplarken uygun bir arama stratejisi oluştururum.					
	13	Araştırma yaparken alternatif araştırma tekniklerini göz önünde bulundururum.					
	14	Araştırmam için elde ettiğim bilgileri doğru ve etkili bir şekilde kullanabilirim.					
	15	Yapacağım araştırma konusunun sınırlarını belirleyebilirim.					
	16	Araştırmam için gerekli olan bilgileri belirleyebilirim.					
	17	Araştırmanın fayda-maliyet analizini yapabilirim.					
	18	Araştırma yaparken meslektaşlarımla ve uzmanlarla fikir alışverişinde bulunurum.					

**EK-2 (DEVAMI)**

<b>“Yöntem Bilgisi”</b>	19	Araştırma problemime uygun ölçeği seçebilirim.					
	20	Araştırmam için kullanılması gereken istatistiksel teknikleri belirleyebilirim. (T-testi, Anova vb.)					
	21	Geliştirdiğim veya geliştirilmiş bir ölçeği hangi örneklem grubuna uygulayacağıma karar verebilirim.					
	22	Araştırmam için gereken veriyi hangi yöntemle toplayacağıma karar verebilirim.					
	23	Araştırmamda hangi araştırma yöntemini kullanacağımı bilirim.					
<b>“Kaynaklara Ulaşma”</b>	24	Araştırmam için gerekli bilgilere ulaşabileceğim bir kütüphane veya elektronik veri tabanına üyeyim.					
	25	Araştırma yapmak için üye olduğum düzenli bir kaynak vardır (Kütüphane, internet sitesi vb.).					
	26	Araştırmam için gerekli bilgilere ulaşırken indeksleri ve elektronik veri tabanlarını seçip kullanabilirim.					

## EK-3

## ÖĞRETMEN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ (İçsel, Dışsal ve Yönetsel Faktörler)

Madde No:	Aşağıda öğretmen motivasyonuna yönelik yer alan ifadelerden, lütfen durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Kendimi kurumumun önemli bir parçası olarak görüyorum.	5	4	3	2	1
2	Mesleğimle ilgili konularda karar verme yetkisine sahibim.	5	4	3	2	1
3	Bu mesleği seçmekle maddi ve manevi olarak kazançlı olduğumu düşünüyorum	5	4	3	2	1
4	Öğretmenlik mesleği, yetenek ve becerilerimi kullanmak ve geliştirmek için uygun bir meslektir.	5	4	3	2	1
5	Öğretmenlik mesleğini, kariyer hedeflerime hizmet ettiği için seçtim.	5	4	3	2	1
6	Mesleğimde başarılı biri olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
7	Mesleğimi özgür bir ortamda yaptığıma inanıyorum.	5	4	3	2	1
8	İstediğim hedeflere ulaşmak için inisiyatif aldığımı düşünüyorum.	5	4	3	2	1
9	Öğretmenlik mesleği bana sosyal ve sağlık güvencesi sağlamaktadır.	5	4	3	2	1
10	Bu meslekte emekli olacağıma inanıyorum.	5	4	3	2	1
11	Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.	5	4	3	2	1
12	Okulumun fiziki yapısı ve donanımı öğretmenlik yapmam için uygundur.	5	4	3	2	1
13	Alanlarında uzman kişilerle çalışmaktan dolayı çok şanslıyım.	5	4	3	2	1
14	Yöneticim ve meslektaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir.	5	4	3	2	1
15	Yöneticimin, çalışmalarına karşı duyarlı olması beni yeni çalışmalar yapmam konusunda cesaretlendiriyor.	5	4	3	2	1
16	Yöneticimin tutum ve davranışları, benim güven ve huzur içinde çalışmamı sağlıyor.	5	4	3	2	1
17	Yöneticim tarafından çalışmalarımın takdir edilmesi beni mutlu ediyor.	5	4	3	2	1
18	Okulumdaki yöneticilerin güvenini kazanmak benim için önemlidir.	5	4	3	2	1

EK-4

ETİK KURUL KARARI



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU  
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :31/05/2024 Toplantı Sayısı:11 Karar No :2024/466
Araştırmanın Başlığı	Öğretmenlerin Motivasyonlarının Araştırma Okuryazarlığı Bakımından Değerlendirilmesi.
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Mustafa YAVUZ
Yardımcı Araştırmacı	Kürşat DEMİR Lisansüstü Öğrenci
Etik Kurul Kararı	19630 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR  
31/05/2024

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ  
Başkan

## EK-5

# ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

## Ölçek Kullanım İzni

2 ileti

**Kürşat Demir**  
Alıcı: Ercan Yılmaz

16 Mayıs 2024 13:01

Sayın Ercan Yılmaz hocam,  
Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde yüksek lisans yapmaktayım. Geliştirmiş olduğunuz "Öğretmen Motivasyon Ölçeği"ni kaynak gösterme kaydı ile tez çalışmamda izninizle kullanmak istiyorum.  
Teşekkürler.  
Saygılarımla.  
Kürşat Demir

**Ercan Yılmaz**  
Alıcı: Kürşat Demir

16 Mayıs 2024 14:28

Kürşat Bey, geliştirmiş olduğumuz ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek ve ilgili bilgiler ektedir. Kolaylıklar diliyorum.


Kürşat Demir  
[Alıntılanan metin gizlendi]

16 May 2024 Per, 13:01 tarihinde şunu yazdı:

—  
[Twitter](#) :

*Prof. Dr. Ercan YILMAZ*  
*N.E. Ü. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi*  
*Eğitim Bilimleri Bölümü*  
*Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı*  
*Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Başkanı*  
*Meram /KONYA*

*Ercan YILMAZ, Professor*  
*N.E. University, Education Faculty,*  
*Department of Educational Sciences*  
*Head of Educational Sciences*  
*Head of Educational Administration Department*  
*Meram /KONYA*

 ÖĞRETMEN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ.docx

17K

## Ölçek Kullanım İzni

2 ileti

**Kürşat Demir**

16 Mayıs 2024 13:00

Alıcı: |

Sayın Yılmaz Kılıç hocam,  
Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde yüksek lisans yapmaktayım. Geliştirmiş olduğunuz "Öğretmen Motivasyon Ölçeği"ni kaynak gösterme kaydı ile tez çalışmamda izninizle kullanmak istiyorum.  
Teşekkürler.  
Saygılarımla.  
Kürşat Demir

**Yılmaz KILIÇ**

16 Mayıs 2024 13:21

Alıcı: Kürşat Demir <

Sayın Kürşat DEMİR,

Tarafımızdan geliştirilen Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin bütünlüğünü bozmadan çalışmanızda kullanabilirsiniz. Şimdiden kolaylıklar diliyorum. Dr.Yılmaz KILIÇ.

16 May 2024 Per 13:00 tarihinde Kürşat Demir <

şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

## Ölçek Kullanım İzni

2 ileti

**Kürşat Demir**

16 Mayıs 2024 13:13

Alıcı: |

Sayın Derya Yıldız hocam,  
Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde yüksek lisans yapmaktayım. Geliştirmiş olduğunuz "Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği"ni kaynak gösterme kaydı ile tez çalışmamda izninizle kullanmak istiyorum.  
Teşekkürler.  
Saygılarımla.  
Kürşat Demir

**Derya Yıldız**

18 Mayıs 2024 09:44

Alıcı: Kürşat Demir <

Ölçek ektedir, iyi çalışmalar.  
Prof. Dr. Derya YILDIZ  
Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi  
Türkçe Eğitimi ABD-Konya

Prof. Dr. Derya YILDIZ  
Necmettin Erbakan University  
Ahmet Kelesoglu Education Faculty  
Department of Turkish Education-Konya

Kürşat Demir

16 May 2024 Per, 13:13 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]



**Araştırma okuryazarlığı ölçeği.docx**

22K

## Ölçek Kullanım İzni

2 ileti

**Kürşat Demir**

16 Mayıs 2024 13:08

Alıcı: "Prof. Dr. Mustafa Yavuz"

Sayın Mustafa Yavuz hocam,  
Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde yüksek lisans yapmaktayım. Geliştirmiş olduğunuz "Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği"ni kaynak gösterme kaydı ile tez çalışmamda izninizle kullanmak istiyorum.

Teşekkürler.

Saygılarımla.

Kürşat Demir

**Prof. Dr. Mustafa Yavuz**

16 Mayıs 2024 18:10

Alıcı: Kürşat Demir

Kürşat Merhaba,  
Sonuçları benimle de paylaşman şartıyla memnuniyetle kullanabilirsin

16 May 2024 Per 13:08 tarihinde Kürşat Demir

şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

## Ölçek Kullanım İzni

2 ileti

**Kürşat Demir**

16 Mayıs 2024 13:20

Sayın Deniz Gülmez hocam,  
Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde yüksek lisans yapmaktayım. Geliştirmiş olduğunuz "Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği"ni kaynak gösterme kaydı ile tez çalışmamda izninizle kullanmak istiyorum.

Teşekkürler.

Saygılarımla.

Kürşat Demir

**Deniz Gülmez**

16 Mayıs 2024 23:24

Alıcı: Kürşat Demir

Sayın Kürşat hocam,  
Ölçeği kullanabilirsiniz.  
Kolaylıklar dilerim.

Deniz GÜLMEZ

**Gönderen:** Kürşat Demir

**Gönderildi:** 16 Mayıs 2024 Perşembe 13:20

**Kime:**

**Konu:** Ölçek Kullanım İzni

[Alıntılanan metin gizlendi]

---

## Ölçek Kullanım İzni

2 ileti

Kürşat Demir

16 Mayıs 2024 13:15

Sayın Mehmet Yaşar Kılıç hocam,  
Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde yüksek lisans yapmaktayım. Geliştirmiş olduğunuz "Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği"ni kaynak gösterme kaydı ile tez çalışmamda izninizle kullanmak istiyorum.  
Teşekkürler.  
Saygılarımla.  
Kürşat Demir

---

**Mehmet Kılıç**

Alıcı: Kürşat Demir

16 Mayıs 2024 19:51

Merhabalar,

Ölçeği kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

---


**Gönderen:** Kürşat Demir

**Gönderildi:** 16 Mayıs 2024 Perşembe 13:15

**Kime:**

**Konu:** Ölçek Kullanım İzni

[Alıntılanan metin gizlendi]



EK-6

## ÖRNEK ARAŞTIRMA İZİNİ



Ali Rıza Celeboğlu Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.000398

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 743832

T.C. Kimlik No:1

Adı Soyadı: KÜRŞAT DEMİR

Araştırmanın Adı: Öğretmenlerin Motivasyonlarının Araştırma Okuryazarlığı Bakımından Değerlendirilmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Ali Rıza Celeboğlu Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İli: KONYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: KİŞİSEL BİLGİ FORMU, ÖĞRETMENLERİN ARAŞTIRMA OKURYAZARLIğI BECERİLERİ ÖLÇEğİ, ÖĞRETMEN MOTİVASYON ÖLÇEğİ

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 27.08.2024

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 27.08.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KONYA İli Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

\* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.