

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON DÜZEYLERİNE ETKİ EDEN
DEĞİŞKENLERİN ANALİZİ

Feyza URHAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Mustafa YAVUZ

Konya-2018

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON DÜZEYLERİNE ETKİ EDEN
DEĞİŞKENLERİN ANALİZİ

Feyza URHAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Mustafa YAVUZ

Konya-2018



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Feyza URHAN
	Numarası	158301021021
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analizi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


25/06/2018
Feyza URHAN



KONYA

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Feyza URHAN
	Numarası	158301021021
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mustafa YAVUZ
	Tezin Adı	Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analizi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analizi” başlıklı bu çalışma 21/06/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Mustafa YAVUZ	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Ramazan ARI	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Atıla YILDIRIM	

ÖNSÖZ

Daima bir adım önde olmak isteyen ülkeler eğitim sistemlerinden elde ettikleri verimi artırma gayreti içerisindeyler. Eğitim, bir ülkenin gelişmesini ve ilerlemesini sağlayan kısacası bir ülkenin geleceğini inşa eden en önemli unsurdur. Eğitim ve öğretim içerisinde bireylerin karakter ve davranışlarını şekillendirmede, eğitimin yapı taşı olan öğretmen önemli rol oynar. Eğitimde alınan verimin kalitesi ise öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile yakından ilgilidir. Öğretmenlerin motivasyon düzeyini etkileyen bir çok faktör vardır. Bu faktörlerin belirlenmesi ise eğitim, toplum ve dolayısıyla ülke bazında değer görmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden faktörler noktasında ortaya konan bulgularla gelecekteki çalışmalara, planlamalara ve uygulamalara katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Bu düşüncelerle, yüksek lisans derslerimdeki katkı başta olmak üzere araştırmanın konusunun belirlenmesinden sonuçlandırılmasına kadar yardım, destek, rehberlik ve danışmanlığını esirgemeyen Değerli Hocam Prof. Dr. Mustafa YAVUZ 'a teşekkürlerimi sunar.

Ayrıca bu noktaya gelmemdeki katkılarından dolayı Doç. Dr. Atila YILDIRIM, Doç. Dr. Ali ÜNAL' a, Prof. Dr. Ercan YILMAZ' a, araştırmamın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen, emeği bulunan hocalarıma, arkadaşlarıma, meslektaşlarıma, maddi ve manevi desteğini hiç esirgemeyen çok kıymetli eşim Gökhan URHAN'a ,kızlarım Berra ve Elif URHAN' a, Yüksek lisans programına başlama ve bitirme konusunda her zaman yüreklendiren anneme ve babama teşekkürü bir borç bilirim.

Feyza URHAN

Haziran, 2018

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ KONYA EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
---	---	---

Öğrencinin	Adı Soyadı	Feyza URHAN
	Numarası	158301021021
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mustafa YAVUZ
	Tezin Adı	Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analizi

ÖZET

Eğitimde en önemli unsurlardan biri olan öğretmen, eğitimin niteliğini etkileyecek güce sahip özellikler taşımaktadır. Öğretmenin niteliklerinin kalitesi, kişiliği ve motivasyonu eğitimin başarılı olmasını sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin motivasyonları ve ilişkili faktörlerin yönlü olarak incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları, cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, mezun olunan branş, okul türü ve düzeyine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada, genel tarama modellerinden ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma 2016-2017 öğretim yılında Konya ili Meram ilçesinde görev yapan 404 öğretmen üzerinde yürütülmüştür (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise/Özel-Devlet). Araştırma verilerinin toplanmasında ‘Kişisel Bilgi Formu’ ve ‘İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği’ kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda katılımcı öğretmenlerin içsel motivasyonlarının çok yüksek, genel motivasyonlarının yüksek ve dışsal motivasyonlarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet ve branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Benzer

şekilde içsel motivasyon puan ortalamaları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermezken dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Medeni durum açısından, evli öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyonlarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Yüksek öğretmen okullarından mezun olan katılımcıların dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamaları, fen-edebiyat fakültelerinden mezun olan katılımcılara kıyasla anlamlı düzeyde yüksektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısında içsel motivasyonları farklılık göstermezken, dışsal motivasyon ve genel motivasyonları anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Çalışılan okul türüne göre öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin tüm boyutlarında anlamlı farklılık söz konusu iken özel okullarda görev yapan öğretmenlerin tüm motivasyon boyutlarındaki puanları devlet okullarında çalışan meslektaşlarından daha yüksek düzeydedir

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ KONYA EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
---	---	---

Öğrencinin	Adı Soyadı	Feyza URHAN
	Numarası	158301021021
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mustafa YAVUZ
	Tezin İngilizce Adı	Analysis Of Variables Affecting Teacher Motivation Levels

SUMMARY

The teacher, one of the most important elements in education, has qualities that influence the quality of education. The quality of the teacher's qualifications, personality and motivation ensure success in education. In this research it is aimed to investigate the motivations of the teachers and related factors in a multidimensional way. Within this aim, internal and external motivations of teachers were examined comparatively by gender, age, marital status, occupational seniority, graduated branch, school type and level.

In the research, a comparison type relational survey model one of the from general survey models was used. The study was carried out with 404 teachers (kindergarten, primary school, junior high school, high school / private-state) working in Meram district of Konya province in 2016-2017 academic year. 'Personal Information Form' and 'Internal and External Motivation Scale' were used to collect research data.

As a result of the analysis of the obtained data, it was seen that participant teachers had very high internal motivations, high general motivations and medium external motivations. It was seen that the motivation levels of the teachers did not

differ according to the gender variable. Similarly, while the mean scores of internal motivation did not show a significant difference with age, it was seen that the mean scores of external motivation and general motivation showed a significant difference according to age. In terms of marital status, it was observed that married teachers had a higher level of internal motivation, external motivation and general motivation.

The average scores of external motivation and general motivation of participants who graduated from higher teacher schools are significantly higher than those of graduates of science-literacy faculties. While the internal motivations of the teachers did not differ in terms of their professional seniority, the external motivation and general motivations differed significantly.

The average scores of internal, external and general motivation of teachers working in kindergartens were found to be significantly higher in their colleagues working in secondary and primary schools. On the other hand. Finally, Teachers who work in private schools have higher scores on all motivational dimensions than colleagues working in public schools.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No:</u>
ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.2. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Motivasyon Kavramı	6
2.2. Motivasyon Teorileri	10
2.2.1. Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi	12
2.2.2. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi	14
2.2.3. Alderfer'in ERG Kuramı	16
2.2.4. Davranışsal Şartlandırma Yaklaşımı	17
2.2.5. Bekleyiş (Beklenti) Teorisi.....	18
2.2.6. Amaç Teorisi	20
2.2.7. Eşitlik Teorisi.....	22
2.3. Eğitim Sürecinde Öğretmen Motivasyonunun Yeri	24

2.4. Motivasyonla İlişkili Olan Kavramlar	25
2.4.1. Öğretmen Motivasyonu ve İş Doyumu.....	25
2.4.2. Öz-Yeterlik ve Motivasyon	26
2.4.3. Öz Düzenleme ve Motivasyon.....	28
2.4.4. Denetim Odağı ve Motivasyon	29
2.4.5. Öğretmenin Tutumu ve Motivasyon.....	30
2.4.6. Öğretmen Liderliği ve Motivasyon.....	31
2.4.7. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Motivasyon.....	32
2.4.8. Öğretmenin Sosyal/Duygusal Yeterliği, İyi Oluş Hali ve Motivasyonu ..	33
2.5. Motivasyon Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğretmenlerin Özellikleri	35
2.6. Motivasyon Stilleri	37
2.6.1. İçsel Motivasyon.....	38
2.6.2. Dışsal Motivasyon	39
2.7. Öğretmenlerin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler.....	40
2.8. Öğretmenlerin Motivasyonunun Artırılması	44
2.9. İlgili Araştırmalar	50

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	56
3.2. Evren ve Örneklem	56
3.3. Kullanılan Ölçme Araçları.....	58
3.4. Motivasyon Ölçeğinin Geçerliliği.....	59
3.5. Verilerin Analizi	61

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	63
---------------	----

BÖLÜM V

TARTIŞMA	71
----------------	----

BÖLÜM VI**SONUÇ VE ÖNERİLER**

Sonuç	81
-------------	----

Öneriler	82
----------------	----

KAYNAKÇA	85
-----------------------	-----------

EKLER	98
--------------------	-----------

Ek-1: Mesleki Gelişim Programı	98
--------------------------------------	----

Ek-2: Araştırma İzni	102
----------------------------	-----

Ek-3: Anket İzni	105
------------------------	-----

Özgeçmiş	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
-----------------------	---

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Motivasyon süreci.....	9
Şekil 2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	12
Şekil 3. Herzberg'in Anket Sonuçları.....	15
Şekil 4. Vroom'un Motivasyon Modeli.....	19
Şekil 5. Amaç Belirleme Modeli	21
Şekil 6. Sınıf ve Öğrenci Çıktıları ile İlişkili Olarak Öğretmen İyi Oluşu ve Sosyal ve Duygusal Yeterlilik Modeli.....	33



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler	57
Tablo 2. Öğretmenlerin Meslekleri ile İlgili Betimsel Bilgiler	58
Tablo 3. İçsel ve Dışsal Motivasyon Motivasyonu Ölçeğinin İki Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri	60
Tablo 4. Motivasyon Ölçeğinin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları.....	61
Tablo 5. Karşılaştırma Grupları ve Kullanılan Analiz Teknikleri	62
Tablo 6. Ölçek Değerlendirme Puan Aralıkları	62
Tablo 7. Öğretmenlerin Motivasyonu Ölçeklerinden Alınan Puanlara Ait Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	63
Tablo 8. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	64
Tablo 9. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Yaşa Göre Karşılaştırılması	65
Tablo 10. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Mezun Olunan Okul Türüne Göre Karşılaştırılması	66
Tablo 11. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması	67
Tablo 12. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Mesleki Kıdem Süresine Göre Karşılaştırılması	67
Tablo 13. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Görev Yapılan Okul Türüne Göre Karşılaştırılması	68
Tablo 14. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Branşlarına Göre Karşılaştırılması	69
Tablo 15. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Görev Yapılan Okulun Statüsüne Göre Karşılaştırılması	70

BÖLÜM I

GİRİŞ

Cole'a (1986) göre motivasyon, insan davranışlarını tetikleyen temel itici güçleri, algılanan ihtiyaçları ve kişisel hedefleri karşılamaya çalışan inisiyatif ve rasyonel süreçleri tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Diğer taraftan Motivasyon bireyselliği, duygusallığı, arzuları, ihtiyaçları ve süreç içerisindeki korkuları içeren karmaşık bir kavramdır. Örucü ve Kanbur'a (2008) göre motivasyon, bireylerin davranışlarını teşvik eden; içsel ve çevresel kaynaklı çeşitli güdü topluluğu olarak tanımlanabilir.

Başka bir deyişle, motivasyon, bireyleri kurumsal hedefleri yerine getirmeye teşvik eden bir yönetim işlevidir. Davranışı başlatmak, sürdürmek ve yönlendirmek için birey üzerinde veya içinde hareket eden belirli güçleri içeren amaçlı, belirlenmiş ve amaca yönelik bir davranıştır (Olochukwu, 1990).

Motivasyon hayatın her alanında olduğu gibi çalışma yaşamında da önemlidir. Çünkü meslektan alınan doyum oranı doğrudan ya da dolaylı olarak performansı ve verimliliği etkilemektedir. Motivasyon içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere iki kaynağa sahiptir. İç motivasyonu yüksek olan kişilerin içten gelen çalışma isteğinin arkasındaki güç; yaptıkları işe duydukları şahsi ilgi, istek ve yaptığı işten duyduğu tatmin miktarıdır (Akbaba, 2008). Dışsal motivasyon ise bireylerin buldukları ortamlarda çevresel faktörlerden gelen uyarıcılarla ilgilidir.

Örgütlerde işgöreni örgütsel amaçlara motive etmek önemli bir yönetim işlevidir. Eğitim yönetiminde, üç önemli insan gücü kaynağı yönetici, öğretmen ve öğrencidir. Öğrenci henüz istenen nitelikleri kazanmamış olan, ancak eğitim süreci içinde işlenen bir kaynaktır. Öğretmen insan kaynaklarını işleyen, çok değerli bir kaynaktır. Eğitim yöneticisi ise işlenen ve işleyen insan kaynaklarını yönetir. Güdüleme çalışmalarının temel amacı insan davranışlarını yönlendirme ve iyileştirmedir (Taymaz, 2005).

Öğretmenlerin okulda eğitim hedeflerine ulaşmadaki belirgin rolüne rağmen, Ala-Adeyemi ve Afolabi (1990) ve Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO, 2009), öğretmenlerin motivasyonunun, birçok gelişmekte olan ülkede hatırı sayılır bir şekilde düşme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. UNICEF'teki Kıdemli Eğitim Danışmanı Rosa Mafia Torres, öğretmenlerin durumunun çok uzun zamandır çağımızın eğitimsel gelişiminin en önemli “hassas nokta” haline geldiğini açıklamıştır.

Stol ve Fink'e göre öğretmen motivasyonu, öğretmenleri mutlu etmek, tatmin etmek, adanmış ve iş yerlerinde en iyilerini ortaya çıkaracak şekilde yapmak için yapılan her şeydir, bu sağlandığı ölçüde hem öğrenciler hem de veliler ve okulun diğer paydaşları bu sonuçtan büyük ölçüde faydalanacaktır (Akt.Kanu,1997).

Her bireyin hem içsel hem de dışsal ihtiyaçları vardır. İçsel olarak motive olan bir öğretmenin, elde ettiği tatmin başarı duygusuyla kendini gerçekleştirme düzeyi artacak ve okullardaki sorumluluklarını başarıyla yerine getirecektir. Bu nedenle, eğitim örgütleri, öğretmenleri etkili kılmak için içsel motivasyonu artıracak stratejiler geliştirmeli ve aynı zamanda okulun gelişmesi yolunda bazı dışsal motivasyonları işe koşmalıdır (Kim, 2000).

Öğretmen motivasyonu, okul sistemi içinde belirleyici olan önemli faktörlerden birisi olarak görülebilir. Öğretmenlerin, öğretim programlarını uygulamaya dönüştürmesi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor özelliklerini ve değerlerini şekillendirmelerinde oynadığı önem göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenleri eğitim hedeflerine ulaşmak için “ucuz” bir işgücü yerine yetenekli işçiler olarak görmek önemlidir.

Öğretmen motivasyonunun ve ilişkili olan faktörlerin araştırılması, eğitim sistemini ve okulu geliştirmede çok önemli katkıları olacaktır. Öğretmenlerin kendi amaç ve beklentileriyle çalıştıkları okullardaki çalışma ikliminin örtüşmesi ve birbirini tamamlaması, öğretmenlerin ihtiyaç ve gereksinimlerini karşılayabilecek çalışma ortamlarının sağlanması, örgütsel motivasyonu sağlayacak bu durumda okuldaki tüm paydaşları okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirecektir. Bu şekilde sağlanan olumlu bir motivasyon ortamında; etkin, verimli ve iş doyumunu yüksek öğretmen ve yöneticilerin oluşturduğu, kaliteli eğitim veren okullarda çalışma fırsatı elde edilebilir.

Tüm bu açıklamalardan da görüleceği üzere, literatür motivasyona ilişkin teorik bazda ele alınan birçok özelliği uygulamada öğretmenlerin neleri nasıl yapması gerektiğine ilişkin pratik önerilere de yer vermektedir. Diğer taraftan eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin verimli çalışmasını sağlamak ve öncelikle okuldaki tüm çalışanları neyin motive ettiğini bilmeleri gerektiği de önem arz etmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak araştırmanın sonuç bölümünde bu tür pratik önerilere yer verilmiştir.

Yukarıdaki açıklamalar kapsamında araştırmada anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve ilişkili olan faktörler çok yönlü olarak incelenmiştir.

1.1. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin özlük niteliklerine göre motivasyonları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.2. Alt Problemler

Öğretmenlerin motivasyonları,

- 1- Ne düzeydedir?
- 2- Cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3- Yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4- Mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5- Medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 6- Mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 7- Görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 8- Branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9- Görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumların gelişip, değişen dünyaya ayak uydurması ancak geleceğin mimarı olacak bireylerin eğitilmesiyle mümkün olabilir. Bu sebeple eğitim kurumları toplumun kalkınmasında son derece önemli görevlere sahiptir. Eğitimin kaliteli ve etkin bir şekilde yürütülmesi teknolojinin olanakları dahilinde çağdaş bir okul ortamının yaratılmasıyla mümkün olabilir (Kurt,2013). Büyükses'e (2010) göre, Eğitimde en önemli unsurlardan biri olan öğretmen, eğitimin niteliğini etkileyecek güce sahip özellikler taşımaktadır. Öğretmenin niteliklerinin kalitesi, kişiliği ve motivasyonu eğitiminde başarılı olmasını sağlayacaktır.

Hiç kuşku yok ki içsel ve dışsal motivasyonu tam bir öğretmenin, başaramayacağı iş, aşamayacağı engel yoktur. Öğrencilerini Türk eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda şekillendirip toplumun bir parçası haline getiren dolayısıyla toplumu daima ileriye götürebilecek öğretmenlerin mesleki motivasyon faktörlerini tespit etmek ve bu faktörlere göre önlemler almak büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın sonuçlarından faydalanılarak okul yöneticileri başta olmak üzere tüm paydaşların öğretmenleri etkileyen motivasyon düzeyleri ve yapılabilecekler hakkında bilgi sahibi olabilecekleri gibi çalışmalarında yardımcı olabileceği öngörülmektedir. Ayrıca ortaya çıkan sonuçlardan yararlanılarak motivasyon faktörlerinin tekrar düzenlenmesi ile öğretmenlerin çalışma şevki ve azminin katlanarak artacağı düşünülmektedir. Bağlantılı olarak öğrenci başarısını, okul başarısını ve dolayısıyla ülke başarısını artıracaktır. Milli Eğitim Bakanlığınca motivasyon faktörlerinin düzenlenmesinde, motivasyonla ilgili kurs, seminer gibi yapılacak çalışmalarda bu araştırma sonuçlarından faydalanılması düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Katılımcılar ölçekleri gönüllü olarak doldurmuşlardır.

Katılımcılar ölçekleri doldururken doğru bilgi vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışma resmi ve özel anaokulu, ilkokul, ortaokul, lisede görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Çalışma, Konya İli Meram ilçesine bağlı okullarda 2016-2017 öğretim yılında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Çalışmada verilerin elde edilmesi ölçek uygulaması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Motivasyon: İnsanı harekete geçiren, davranışın devamını sağlayan iç ve dış güç.

Sınıf Öğretmeni: 1-4 arası sınıf içerisindeki öğrencilerin belli zaman aralığı içerisindeki eğitim ve öğretiminden sorumlu kişi.

Branş Öğretmeni: Bilgi, görgü ve yaşantısı ile belli dal ve alanlarda, belli zaman aralığı içerisinde başkalarının eğitim ve öğretiminden sorumlu kimse.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Motivasyon Kavramı

İnsanlar bir makine, bir bilgisayar ya da kodlama yapılmış bir robot değildir. Tamamen ihtiyaçları, istekleri, arzuları, tutkuları ve duyguları ile hayatın içerisindeki varlıklardır. Onları bir amaç etrafında örgütleyerek istedik şekilde hareket etmelerini sağlamak çok eski zamanlardan bugüne oldukça önemli bir araştırma konusu olmuştur. Çeşitli araştırmalar ve çalışmalar ışığında karmaşık bir mekanizma olan insanı harekete geçirici faktörler önem kazanmıştır.

Bireylerin verimli bir şekilde çalışmaları ve işlerinde yüksek performans göstermeleri, yaptıkları işten ve buldukları iş çevresinden duydukları memnuniyetin düzeyi ile yakından ilişkilidir. Alan yazında yapılan araştırmaların birçoğunda maddi faktörler üzerinde durulmuş ve maddi faktörlerin yeterli ve uygun bir şekilde düzenlenmesi ile insanın çalışmaya yönlendirilmesinin mümkün olduğu vurgulanmıştır. Fakat yapılan farklı çalışmalarda ekonomik tatminin tek başına yeterli olmadığı gözlenmiş ve bireylerin beklentilerinin ve duyuşsal özelliklerinin de çalışma hayatında önemli olduğu anlaşılmıştır.

Çalışanların dışsal faktörler tarafından (sosyal ve maddi faktörler) motive edildiği görüşü ile birlikte, kişisel amaçlarına ulaşmak için de motive olabilecekleri, içsel motivasyonları doğrultusunda daha iyi ve etkili çalışabilecekleri görüşü de ortaya çıkmıştır (Leonard, Beauvais, Scholl, 1999, ss. 979).

İnsan faktörünü görmezden gelen ve daha çok insanı etkileyen dışsal faktörler üzerinde yoğunlaşan Klasik teorinin yerini zaman içinde neo-klasik teori almıştır. Neo-klasik teoriye göre, örgüt yapısının etkinliğini belirleyen en önemli unsur insandır. Bu teori rasyonellik, etkinlik, iş ve düzen kavramlarının yanında, motivasyon, tatmin ve yönetime katılma gibi farklı kavramların ön plana çıkmasını ve gelişmesini

sağlamıştır. Neo-klasik anlayışa göre iş hayatı, örgütler ve işletmeler birer sosyal sistemdir ve bu sistemin en önemli unsuru insan faktörüdür (Şahin, 2004, ss. 533).

Motivasyon kavramına ilk olarak 1880’li yıllarda ABD ve İngiltere’de araştırmalar yapan ve psikoloji alanı ile ilgilenen araştırmacıların makalelerinde rastlanmıştır. McDougall ve Freud, psikologlar için ilham kaynağı olmuştur. Bu kavramın ortaya çıkması ve gelişmesi ile birlikte yöneticiler insan faktörünün önemini kavramaya başlamış ve çalışanların iş tatmini artırmak için bazı arayışlara girmiştir. Yöneticiler bazı güdüleme araçlarından faydalanarak çalışanları yönetmeye, onların daha iyi çalışmalarını sağlamaya ve içlerindeki itici gücü harekete geçirmeye çalışmıştır.

İngilizce bir kelime olan motivasyonun Türkçe karşılığı güdülemedir. Motivasyon, Latince hareket etme anlamına gelen “movere” kelimesinden türemiştir. Motivasyon; davranışların istikametini, kuvvetini ve önceliğini belirleyen, iç veya dış kaynaklı güdysel faktörlerden beslenen, insanı harekete geçiren içsel bir güç olarak tanımlanabilir. Motivasyon kelimesinin en yoğun kullanıldığı alanların başında Psikoloji gelmektedir. Rahatsız edici bir durumdan kurtulmak için, organizmanın içten hissettiği bir uyarılma durumu ile onu harekete geçiren itici bir kuvvetin oluşması ve bu doğrultuda organizmanın belirli hedeflere yönelmesi ve amaçlı davranışlar sergilemesi, motivasyon kavramını ve motivasyon sürecini ifade etmektedir. Motivasyonun sahip olduğu üç temel özellik şu şekilde sıralanabilir (Din, Tufail, Shereen, Nawaz ve Shahbaz, 2012);

- Harekete geçiren,
- Hareketin devamı için katkı sunan ve
- Hareketin olumlu yönde gelişmesine katkı sunan

Ormrod’a (2013) göre, yıllar boyunca insanlar birçok şeyin nasıl yapılacağını öğrenmiştir. Ancak bir takım faaliyetleri yapmaktan hoşlanırken bazı faaliyetleri yapmanın sebebi, insan ilişkileri veya hoşlandığımız şeylere ulaşabilmek için olmuştur. Bazı işleri hiç yapmayız ya da yapmayı öğrenmeyiz bile çünkü bunları yapmanın pek yararı olmadığı düşüncesinde oluruz. Kısacası bir şeyi öğrenme konusunda çok

yetenekli olsak bile, motivasyon bunu öğrenip öğrenemeyeceğimizi ve ne derecede öğreneceğimizi belirlemektedir. Motivasyon, bizi eyleme götüren, özel yönlere iten ve belirli eylemleri uygulamaya devam etmemizi sağlayan içsel durum denilebilir (s. 426).

Eğitim açısından motivasyon, öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecindeki davranışlarının yönünü, kararlılığını, süresini, öğretim faaliyetlerinde belirlenen kazanımlara ulaşma hızını etkileyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Okul ortamında karşılaşılan öğrenme güçlüklerinin ve disiplin olaylarının büyük bir oranının temel kaynağını öğretim faaliyetlerine yönelik yetersiz güdülenme düzeyi oluşturmaktadır (Akbaba, 2006, ss. 343).

İnsan doğan, büyüyen, gelişen sosyal bir varlıktır. İnsanın psiko-sosyal yönü onu diğer canlılardan ayıran bir özelliğidir. İnsanın doğası gereği psiko-sosyal kaynaklı ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu ihtiyaçların bir kısmı fizyolojik bir kısmı ise daha soyut, doğrudan ölçülemeyen fakat insanın yaşamını sürdürebilmesi için oldukça önemli olan manevi ihtiyaçlar olarak tanımlanmıştır. Bireyin ihtiyaçlarını karşılamak için sunulan imkanların niteliği onun mutlu bir yaşam sürmesinde ve çalışma ortamında daha yüksek performans göstermesinde önemli bir etkiye sahiptir. Yani iş görenlerin güdülenme düzeyi, çalıştığı işletmeden aldığı maddi ve manevi kazançlar ve bireysel ihtiyaçlarının uygun bir şekilde giderilmesi ile yakından ilişkilidir. Sonuç olarak iş görenler maddi ve manevi ihtiyaçlarının karşılandığı ölçüde iş tatmini yaşayacak ve işlerine motive olacaktır.

İnsan hem psikolojik hem de fizyolojik bir yapıya sahiptir. İnsanın bu yapı ile ilişkili özellikleri karşılıklı etkileşim içinde bulunmaktadır. İnsanın psikolojik ve fizyolojik yapısı bir denge halindedir. Bir ihtiyacın ortaya çıkması durumunda bu denge bozulur. Dengenin yeniden sağlanması ortaya çıkan ihtiyacın karşılanması ve insanın tatmin edilmesi ile mümkündür. Motivasyon sürecinin üç temel aşaması bulunmaktadır. Bunlar (Keskin, 2008);

- Bireyin davranışları doğal olarak tetiklenir, birey doğal olarak birtakım fizyolojik veya psikolojik amaçlar edinir,

- Birey geliştirdiği amaçlar doğrultusunda harekete geçer ve birtakım davranışlar oluşturur. Buradaki esas hedef bireyin zihninde oluşan düşünce ve amaçlara tez zamanda ulaşmaktır,

- Birey amaçlarına ulaşarak ihtiyacını karşılar.

Şekil 1. Motivasyon süreci



Kaynak: Keskin, 2008

Eren'e (2014) göre de, güdüleme, bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güç demektir. Motive, harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve olumlu yöne yöneltici, üç temel özelliğe sahip bir güçtür. Ayrıca örgütlerde ki birçok olumsuz olayların, kişilerin tatmin edilmeyen arzu ve ihtiyaçlarından ileri geldiğini savunmaktadır (s. 498).

Bireylerin herhangi bir konuda davranışlarını başlatan, süreci aktivite eden davranışın olumlu sonuçlandırılması için sürekliliği sağlayan en önemli faktör motivasyon sürecidir. Psikologlar şu sorunun cevabının peşine düşmüşlerdir. Bireyi motive eden unsurlar nelerdir? Bireylerin motivasyonlarında hangi faktörler azaltıcı bir etkiye sahiptir? Wynne & Ruth (2003), motivasyonu öğrenme azim ve isteği ile ilişkili olan kavramlarla açıklamaya çalışmışlardır. Bu kavramlar benlik algısı ve saygısı, öz-yeterlik, öz-düzenleme, denetim odağı ve hedef yönelimlidir. Motivasyon ile bu kavramlar arasındaki ilişkilere tezin ilerleyen bölümlerinde değinilmiştir.

Diğer bir ifade ile motivasyon, kişinin işini veya görevini isteyerek ve istendiği şekilde yapabilme gücüdür. Canman (1995), motivasyonu "hedefe yönelmiş davranış", motive olmuş kişiyi de "net bir şekilde tanımlanmış hedefleri olan ve bu hedeflere ulaşmada gerekli olan eylemleri yerine getiren kişi" olarak tanımlar.

Motivasyon, örgütün ve bireylerin gereksinimlerini sağlayacak bir iş ortamı yaratarak etkilenmesi ve isteklenebilmesi sürecidir (Akgün, 1995). Motivasyon, bireyin

davranışlarına bazı etkilerde bulunarak, bireyin bu etki yaratılmadan önceki davranışını değiştirerek istenilen şekilde davranmasını ifade eder. Bu şekilde bireyin istendik davranışlar içerisinde olması bize bireylerin motive olduğunu göstermektedir. Davranışın altında yatan faktörlere etki ederek, bireyleri harekete geçirmek ve onların belli bir yönde enerjilerini yoğunlaştırmalarını, motivasyon olgusu sağlar (Eroğlu, 1996).

Bireylerin çalıştıkları ortamlarda motive olmalarında ve bu güdülerin bireyle örüntüleşmesinde, içinde buldukları bağlamın, kültürün büyük önemi vardır. Kurumda gerçekleşen olay ve olguların, iklimin ve ilişkiler ağının çalışanların motivasyonu ile yakından ilişkisi vardır. Çalışanların sadece ekonomik beklentileri değil, örgüt içindeki bireyin sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının da tatmin edilmesi önem arz etmektedir. Motivasyon açısından önemli olan, çalışanların uygun ortamda değer verdikleri ve kendileri için bir anlam ifade eden işler içerisinde bulunmalarındır. Çalışanlar ve yöneticiler karşılıklı olarak memnun oldukları sürece çalışmalar daha verimli olur. Bu yönüyle iş yaşamında kişileri motive etmede ön plana çıkan unsurları daha sağlıklı bir şekilde ele alabilmek için motivasyon kuramlarının çok iyi irdelenmesi gerekir.

Motivasyon kavramı teoriler çerçevesinde ele alınması durumunda daha anlamlı hale gelecektir. Her bir teorinin motivasyon ve odaklandığı noktalara ilişkin farklı bir yaklaşımı söz konusudur. Aşağıda motivasyon teorilerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.2. Motivasyon Teorileri

Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi ile işletmelerde iş kolları çeşitlenmiş ve farklı alanlarda uzmanlaşma ihtiyacı artmıştır. Bu gelişmeler ile birlikte çalışanlarda da isteksizlik, tatminsizlik ve düşük örgütsel bağlılık algısı gibi olumsuz özellikler gözlenmeye başlanmıştır. Bu durum yöneticilerin ve araştırmacıların ilgisini çekmiş, çalışanların duyuşsal özellikleri ile iş performansı arasındaki ilişki bilimsel araştırmaların konusu olmuştur. Bilim adamları iş görenlerin davranışlarını, örgütsel bağlılıklarını, olumlu ve olumsuz davranışlarını ve bunların nedenlerini ortaya koymaya

çalışmışlardır. Yapılan araştırmalar farklı motivasyon teorilerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Motivasyon konusunda birçok teori ve model geliştirilmiştir. Bu teori ve modeller çalışanların; davranışlarını, onları motive eden faktörlerin belirlenmesini ve motivasyonel inançlarını artırmak için hangi yolların kullanılabileceği gibi konularda yönetici ve araştırmacılar için farklı bakış açıları sunmuştur (Koçel, 2005, ss. 636).

Motivasyon kuramları içsel ve dışsal motivasyonları birbirinden ayırır ve bu durum genel motivasyon kuramlarının temelini oluşturmaktadır. Mevcut teorilerin çoğunluğu, dürtüler veya içgüdüler gibi bilinçsiz motivasyon unsurlarını içermemekte; bunun yerine kişilerin herhangi bir davranış ya da eyleme teşviki, bu durumun sürekliliğinin sağlanması ve amaca ulaşma sürecinde etkili olan inançlar, bilişler ve farklı değişkenler üzerine odaklandığı görülmektedir. Aycan, Kanungo ve Mendonça'ya (2016) göre, motivasyona ilişkin iki gruba ayrılmış modellerden; İçerik Kuramları, motivasyon süreçlerindeki “Ne” sorusunu yanıtlarken, Süreç Kuramları ise “Çalışan nasıl motive edilir?” sorusunu cevaplamaya çalışır (Akt. Ünal ve Gülmez, 2017, ss. 90). Bu açıdan motivasyon teorilerini kapsam teorileri ve süreç teorileri olmak üzere iki başlık altında toplamak mümkündür.

Kapsam teorileri motivasyon sürecinde daha çok içsel faktörlere önem vermektedir. Süreç teorileri motivasyon sürecinde çalışanların ihtiyaçlarını karşılamaları, bu konudaki tercih ve seçimlerini ve bu seçimin sonuçta başarılı olup olmadığını ele almada daha çok dışsal faktörlere önem vermiştir. Kapsam boyutunda ön plana çıkan teorilerden bazıları: Maslow'un ihtiyaç teorisi, ERG Teorisi, Douglas ve McGregor'un X ve Y Teorisi, Herzberg'in Motivasyon Teorisi, McClelland'ın Motivasyon Teorisi, Locke'un Teorisidir. Diğer taraftan Wroom, E. Lawler ve Porter'in kuramları, Adams'ın Eşitlik Teorisi, Cranny ve Smith'in Basitleştirilmiş Süreç Teorisi, Skinner'in Edimsel Koşullama Teorileri ise süreç temelli motivasyon teorilerinden bazılarıdır.

Aşağıda önce kapsam motivasyon teorileri sonra da süreç kuramları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

2.2.1. Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

Motivasyon konusunda ortaya çıkan ilk teorilerden biri Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisidir. Maslow yaptığı araştırmalarda, insan ihtiyaçlarının hiyerarşik bir düzen içinde ve bir pramit gibi yapılandığını iddia etmiştir. Maslow'un teorisinde iki temel varsayım bulunmaktadır. Bu varsayımlardan ilki; bireyin gösterdiği her davranışın, bireyin sahip olduğu ihtiyaçları gidermeye yönelik olduğudur. Kişi ancak ihtiyaçlarını gidermek için harekete geçer. Bireyin her davranışının temelinde onun ihtiyaçları vardır. İhtiyaçlar davranışların ortaya çıkmasında ve sürdürülmesinde en önemli faktördür. İkinci varsayım ise ihtiyaçların hiyerarşisi ile ilgilidir. Bireyin sahip olduğu ihtiyaçların belirli önemi ve sırası bulunmaktadır. Birey ancak kendisi için oldukça önemli ihtiyaçları karşıladıktan sonra diğer ihtiyaçlarını fark edip onları karşılama isteği duyabilir (Koçel, 2005, ss. 636).

Şekil 2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Kaynak: Koçel, 2005, ss. 636

Abraham Maslow, bir aktiviteyi tetikleyen insan ihtiyaçlarının, potansiyel öncesi ve olası bir olasılık hiyerarşisinde düzenlenebileceğini ortaya koymuştur. Maslow, teorisini, karşılanmayan bir ihtiyacın tatmin edici bir harekete yol açtığı

inancı üzerine kurmuştur. Bu ihtiyaç, tatmin edildiğinde, kendi içinde daha yüksek ihtiyaçları harekete geçirir. Maslow'un geliştirdiği ihtiyaç kategorileri kendi içinde bir aşamalılığa sahiptir. Birey bir kategoride bulunan ihtiyaçlarını karşılayamadan bir sonraki ihtiyaç kategorisine geçemez. Yaşamının bütün boyutlarında, özellikle çalışma hayatında bu teorinin yansımalarını somut olarak görmek söz konusudur. Örgütler içerisinde iş süreçlerinde çalışanların temel ihtiyaçları karşılanırsa onlar büyük ölçüde güdülenecek ve verimlilikleri artacaktır (Kaur, 2013, ss. 1061).

Maslow'a göre bireyin davranışlarını yönlendiren ve biçimlendiren ihtiyaçlar beş başlık altında incelenebilir. Bu başlıklar sırası ile;

- Fizyolojik (temel) İhtiyaçlar: Yemek yeme, uyku, su içme, seks vb.
- Güvenlik İhtiyaçları: Can ve iş güvenliği, tehlikelerden korunma,
- Ait Olma ve Sevgi İhtiyaçları: Bir gruba mensup olma, kabul edilme, dostluk,
- Saygı ve Statü İhtiyacı: Tanınma, prestij kazanma, kendine
- Kendini Tamamlama İhtiyacı: Kişisel tatmin, kişisel başarı, kişinin potansiyelini ortaya çıkarması

Fizyolojik ihtiyaçlar, bireyin biyolojik olarak yaşamını sürdürebilmesi için gerekli temel ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar; susuzluk, uyku, cinsellik, nefes alıp vermek, barınma olarak sıralanabilir. Bireyin sağlıklı bir şekilde yaşayabilmesi bu ihtiyaçlarını karşılaması ile mümkündür. Tüm ihtiyaçlar içinde olmazsa olmaz en temel ihtiyaçlar fizyolojik ihtiyaçlardır. Güvenlik ihtiyacı, bireyin kendini ekonomik, sosyal ve fiziki olarak güvenli hissetme ihtiyacı ile ilgilidir. Çalışanlar için; iş güvencesi, iş yerinin fiziki koşullarının iyi olması, emeklilik hakkı, sağlık sigortası vb. olanaklar güvenlik ihtiyacı kategorisinde değerlendirilmektedir.

Ait olma ihtiyacı ise bireyin sosyal bir varlık olması ve bunun sonucunda doğal olarak bir arada yaşamak, sevmek ve sevilme gibi ihtiyaçlarının bulunması ile ilgilidir. Birey, sevmek ve sevilme gibi sosyal ihtiyaçlarını karşılayamadığında, bulunduğu ortamı değiştirme eğilimi içinde olmaktadır. Takdir ve saygı ihtiyaçları, bireyin

başkaları tarafından değer görmesi, yaptıkları işten dolayı takdir edilmesi, kişinin kendine saygı göstermesi ve kendini takdir etmesi ile ilgilidir. Yaptığı işten dolayı takdir gören birey, işe yaradığını hissedecek ve işinden tatmin olacaktır. Son olarak, kendini gerçekleştirme ihtiyacı ise bireyin yetenek, bilgi, becerisini ortaya koyması ve var olan potansiyelini ortaya koyarak kendini ifade edebilmesi ile ilgilidir. Bireyin kendini en iyi şekilde tanıması ve sahip olduğu bilgi ve becerileri kullanarak özgün eserler ortaya koyması kendini gerçekleştirme ihtiyacını karşıladığının göstergesidir (Akbaba, 2006).

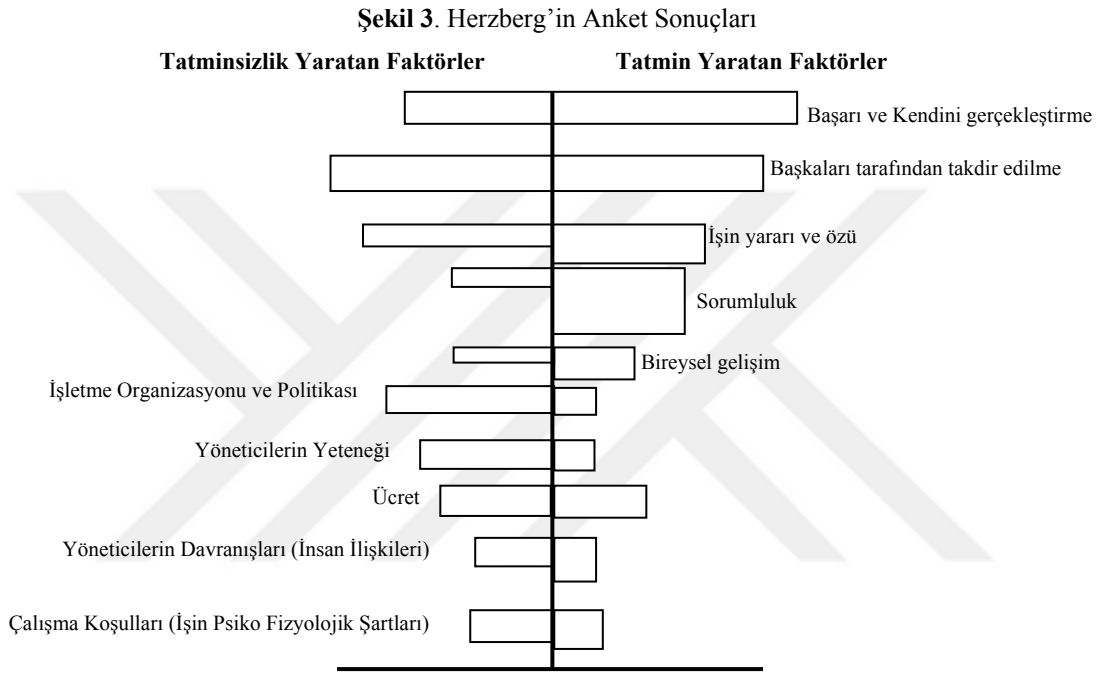
Bireyin ihtiyaçlarının karşılanma sırası ve niteliği bu motivasyon kuramında önemlidir. İnsanlar bu ihtiyaçlar hiyerarşisinde fiziksel ve psikolojik bir dengeyi sağlamaya çalışmaktadır. Gelişme ve başarılı olma güdüsüyle de hiyerarşinin en üst katmanına ulaşmaya çalışmaktadır. Ünal ve Gülmez 'e (2017) göre, yapılan çalışmalar, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin bütün kültürler için genellenemeyeceğini, başka ihtiyaçların olduğunu göstermektedir. Ancak insanların ihtiyaçlarının olduğu bu ihtiyaçları gidermek için motive edilebileceği bilgisi verdiği için bu kuram önemlidir (s. 93).

2.2.2. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi

Bu teorinin çıkış noktası "İşinizde kendinizi ne zaman en iyi ve ne zaman en kötü hissettiniz?" sorusuna verilen cevaplara dayanmaktadır. Bireyler için çalışma ortamının neler ifade ettiği, çalışanları hangi faktörlerin daha fazla motive ettiği, hangi çalışma koşullarının iş tatmini artırmada başarılı olduğu veya iş yapmaya karşı isteksizlik oluşturduğu, Herzberg'in Çift Faktör Teorisinin ilgi alanını oluşturmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Herzberg, gerçekleştirdiği araştırmada, katılımcıların ne zaman kendilerini en iyi hissettiklerini ve yüksek tatmin yaşadıklarını anlatırken çalıştıkları iş ile doğrudan ilişkili; işin kendisi, sorumluluk, başarı gibi kavramları kullandıklarını gözlemlemiştir. Katılımcılar, ne zaman kendilerini iyi hissetmediklerini ve düşük tatmin algısı yaşadıklarını anlatırken iş ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili kavramları seçmiş ve kullanmıştır. Bu bilgiler ışığında Herzberg, motivasyonun oluşmasını sağlayan iki

temel faktörün bulunduğunu belirtmiştir. Bunlardan birincisi motivasyon sağlayan faktörlerdir. Bu faktörler; kariyer imkânı, başarı duygusunu yaşatmak, sorumluluk yüklemek, başarılı davranışların ödüllendirilmesi, anlamlı bir işte çalışıyor olma ve ilerleme-gelişme fırsatlarının sunulması olarak sıralanabilir. Kişi bu alt faktörleri çalışma ortamında bulamaz ise yaptığı iş ile ilgili tatmin duygusu yaşayamayacaktır (Keskin, 2008).



Kaynak: Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001

Motivasyonu oluşturan ikinci önemli faktörler ise Hijyen faktörleri olarak isimlendirilmiştir. Çalışma koşulları, kişinin özel yaşamındaki mutluluk düzeyi, örgüt politikası ve yönetim anlayışı, maaş, üst ve alt kademe arasındaki ilişkilerin düzeyi gibi unsurlar hijyen faktörleri olarak sıralanabilir. Hijyen faktörlerinin oluşturulması çalışanların iş tatmini yaşamalarını sağlar ve onları çalışmaya motive eder. Hijyen faktörlerin oluşturulamaması veya negatif olması durumunda ise çalışanların motivasyonel inançları azalarak çalışma isteği ortadan kalkabilir (Keskin, 2008). Bu teorinin ön görülerine göre, çalışanların motive olması için hijyen faktörleri karşılanması gereken asgari faktörleri ifade etmektedir. Bu faktörler tek başına motivasyonun sağlanması için yeterli değildir, ancak bu faktörlerin karşılanması durumunda

motivasyon için gerekli ortam sağlanmış olur. Bu faktörler karşılanmadan çalışanları motive etmeye çalışmak, boşa kürek çekmektir (Koçel, 2005, ss. 642).

Maslow, kişinin genel ihtiyaçları üzerine odaklanmıştır, Herzberg ise bireyin psikolojisini yaptığı işin temel ihtiyaçlarını etkilemesi bağlamında ele almıştır. Yöneticiler eğitim mesleğini zorlu ve ilginç yapabilmek için meslek öğretimi için olumlu yönde gelişim planladıklarında her iki faktörün farkında olup doyumsuzluk oluşturacak şartları ortadan kaldırmalıdır (Hoy&Miskel, 2012, ss. 133).

Çalışanların iş doyumunu yükseltmek için Herzberg; işin kalitesi, işteki başarı, iş yerinde takdir edilme, kişisel gelişim, sorumluluk alma ve ilerlemenin önemli rolü olduğunu dile getirir. Bu içsel ödüller çalışanların manevi tatminlerinde çok önemli faktörlerdir. Kuramı geliştiren Herzberg'e göre işin niteliği ne olursa olsun çalışanları güdülemede içsel ödül ve uyarıların kullanılması gerekmektedir. İş ortamında kullanılan ödüllerin niteliği örgütün gelişmişliğinin de bir göstergesidir.

2.2.3. Alderfer'in ERG Kuramı

Alderfer'in ERG Kuramı Maslow'un ihtiyaçlar teorisine dayanmaktadır. Bu kuram, Maslow'un ihtiyaçlar teorisinin sadeleştirilerek, ihtiyaçların beş düzeyden üç temel düzeye indirilmesi ve incelenmesi ile geliştirilmiştir. Alderfer'e göre, Maslow'un da belirttiği gibi, önce alt düzeyde yer alan ihtiyaçlar karşılanmalı, daha sonra üst düzey ihtiyaçlara karşılanarak tatmin duygusu yaşatılmalıdır. ERG kuramına göre, alt düzeydeki ihtiyaçlar karşılandıkça birey açısından daha önemsiz hale gelmektedir. Diğer yandan, üst düzey ihtiyaçlar karşılandıkça birey açısından bu ihtiyaçlar daha önemli hale gelmektedir (Çetinkanat, 2000). ERG kuramında ihtiyaçlar üç kategoride toplanmış ve incelenmiştir. Bu kategoriler;

1. Var olma gereksinimi: Yaşamın devamı için gerekli olan yeme, içme, korunma ve güvenlik gibi ihtiyaçları kapsamaktadır. Bu ihtiyaçlar en alt düzeyde yer alan temel ihtiyaçlar olarak tanımlanmıştır.

2. Sosyalleşme-aidiyet gereksinimi: İnsanın psiko-sosyal yönü ile ilişkili; sevgi, ait olma, saygı, sosyalleşme gibi ihtiyaçları kapsamaktadır.

3. Gelişme gereksinimi: Yeteneklerini, becerilerini, yaratıcılığını ve zekasını gösterme ihtiyaçlarını kapsamaktadır. Bireyin kendini sağlıklı bir şekilde geliştirebilmesi için çevresi ile kurmuş olduğu karşılıklı ilişkiler bu ihtiyaçlar ile bağlantılıdır. Kuram göre, geliştirme gereksinimi ile ilişkili ihtiyaçların tam olarak karşılanması mümkün değildir. Her ihtiyaç karşılandığında yeni bir ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Bu açıklama ile bireyin gelişiminin sınırı olmadığına vurgu yapılmıştır.

ERG kuramına göre, üst düzey ihtiyaçlar karşılanamadığında, alt düzey ihtiyaçlara yönelim söz konusudur. Bu şekilde zaman içinde gerçek istek ve gereksinimlerin yerini alt düzey gereksinimler almaya başlamaktadır. Bu bakımdan bireyin hangi ihtiyaç düzeyinde yer aldığı saptanması oldukça önemlidir. Ancak bu şekilde bireyin alt düzey ihtiyaçlara yönelmesi önlenerek, gerçek ihtiyaçları karşılanmaya çalışılır (Yüksel, 2003, ss. 128).

Yukarıdaki açıklamalara dayalı olarak ERG teorisinin Maslow'dan şu üç durumda farklılık gösterdiği söylenebilir:

-Maslow'un hiyerarşisinden farklı olarak ERG teorisi, farklı seviyelerde ihtiyaçların eşzamanlı olarak birbirlerini takip edebileceğini ifade etmektedir.

-ERG teorisine göre, ihtiyaçların sıralarının farklı insanlar için farklı düzeylerde olabileceğini öngörür. .

-ERG teorisi, daha yüksek seviyede bir ihtiyaç yerine getirilmediği takdirde, kişinin tatmin edici bir şekilde daha kolay görünen düşük seviyedeki ihtiyaçlara gerilebileceğini kabul eder. Bir yönüyle bireyin yaşadığı bu hayal kırıklığı ya da amacına ulaşma durumu bir yönüyle gerileme ya da alt düzeye yönelme durumudur.

2.2.4. Davranışsal Şartlandırma Yaklaşımı

Bu kuram, organizmanın davranışları sonucunda karşılaştığı tepkiye göre şartlandırıldığı ilkesini temel almaktadır. Bu bakımdan şartlanmada, her davranışın karşılaşacağı sonuç veya sonuçlar oldukça önemlidir. Sonucun birey açısından olumlu olması durumunda, birey aynı davranışı gösterme eğiliminde olacaktır. Fakat sonuç

birey açısından olumsuz bir durum ise, birey kendisini olumsuz sonuca götüren davranıştan kaçınma eğiliminde olacaktır (Oral, 2017).

Klasik şartlanma ve edimsel şartlanma olmak üzere iki çeşit şartlanma yaklaşımı bulunmaktadır. Klasik şartlanma yaklaşımı Pavlov'un köpekler üzerinde yapmış olduğu deneylere dayanmaktadır. Bu şartlanma yaklaşımında, daha önceden organizma için nötr uyarıcı konumunda olan uyarıcıların zaman içinde doğal (koşulsuz) uyarıcılar ile eşleştirilerek koşullu uyarıcılar haline getirilmesini ifade etmektedir.

Edimsel şartlanma yaklaşımında ise davranışlarının karşılaştığı sonuçlara göre organizmanın şartlandığı varsayılmaktadır. B.F. Skinner'in çalışmaları bu yaklaşımın gelişmesine ve kabul edilmesine katkı sunmuştur. Bu yaklaşıma göre, birey amaçları, ihtiyaçları ve önceki şartlanmaları doğrultusunda bir davranış gösterir. Bu davranışın karşılaştığı sonuçlar davranışın devam edip etmeyeceği konusunda önem teşkil eder. Birey davranışının sonucunda kendini memnun eden olumlu bir durum ile karşılaşır ise aynı davranışı tekrar gösterme eğiliminde olacaktır. Kişi gösterdiği davranış sonucunda olumsuz bir durum ile karşı karşıya kalır ise, büyük olasılıkla kişi aynı davranışı göstermekten kaçınma eğiliminde olacaktır.

Bu kuramın bakış açısına göre, iş gören örgüt açısından olumlu bir davranış göstermiş ise bu davranışın sürekliliğini sağlamak için yönetici uygun pekiştireçler kullanarak iş göreni ödüllendirmelidir. Bu şekilde örgütün amaçları ile uyumlu olumlu davranışların tekrarının ve sürekliliğinin sağlanması mümkün olabilmektedir. Diğer yandan, iş görenlerin örgütün amaçlarına hizmet etmeyen ve örgüte zarar veren davranışları cezalandırılmaz ise bu davranışların tekrar edilmesi muhtemeldir. İş görenin davranışının sonucunda onu uyarmak, ceza vermek veya ödüllendirmek bir anlamda ona geri dönüt vermektir. Bu şekilde iş gören hangi davranışları yapacağını ve hangi davranışlardan kaçınacağını öğrenmiş olur.

2.2.5. Bekleyiş (Beklenti) Teorisi

Victor Vroom'ın öncüsü olduğu bekleyiş teorisi popüler bir teoridir ve bu teoriye bağlı uygulamalar her geçen gün artış göstermektedir. Bu teoriye göre, bireyin

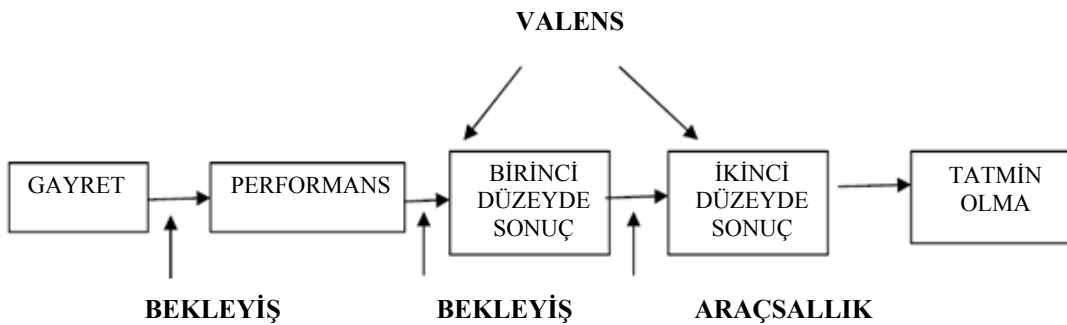
bir iş için motive olması ve bu işi yerine getirmek için çaba sarf etmesi iki temel faktöre bağlıdır (Keskin, 2008);

- Valens,
- Bekleyiş

Motivasyon = Valens X Bekleyiş şeklinde formüle edilmiştir.

Valens, bireyin belirli bir çaba sonucunda ulaşacağı ödülü arzulama derecesini ifade etmektedir. Bekleyiş ise, kişinin ödüle ulaşma olasılığı ile ilgili algısını ifade etmektedir. Kişinin belli bir davranışı gerçekleştirmeye motive olması, davranış sonucunda ulaşacağı ödüle duyduğu ihtiyaç ve ödülü elde edebileceğine olan inancı ile yakından ilişkilidir. Bireyin valens ve bekleyiş algısının düzeyi, o kişinin motivasyon düzeyini belirlemektedir.

Şekil 4. Vroom'un Motivasyon Modeli



Kaynak: Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001

Bu teoride geçen başka bir kavram ise araçsallık kavramıdır. Kişi belli bir çaba gösterdiğinde belirli bir düzeyde performans ortaya koyar. Kişi ortaya koyduğu performansa göre belirli ödüllere kavuşur. Bu ödüller birinci kademe sonuç olarak kabul edilir. Birinci kademe sonuçlar ikinci kademe sonuçlara ulaşmak için bir araç vazifesi görür. Dolayısı ile motivasyon sürecinde, belirli kademeler arasındaki ilişkiler, bekleyiş ve çaba ile ilgili algılar araçsallık kavramı kapsamındadır. Motivasyon ve tatmin olma sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi için Vroom'un Motivasyon Modelinin

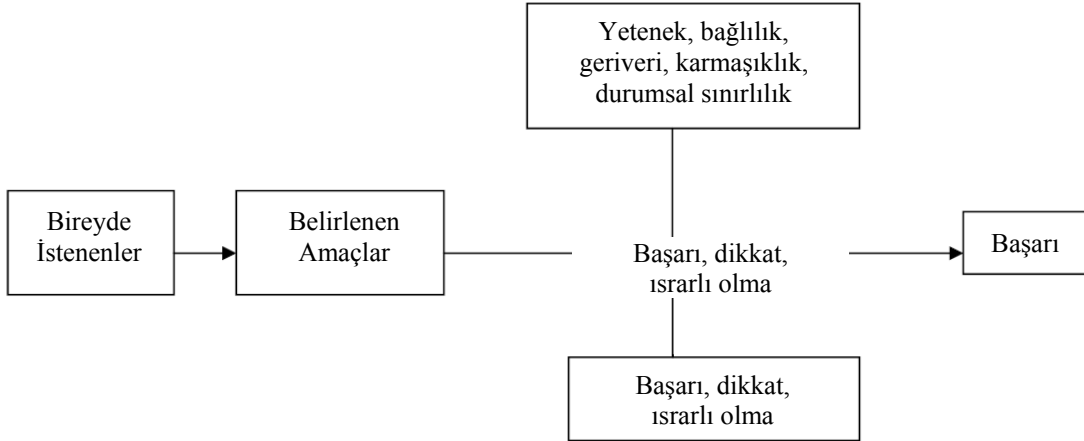
incelenmesinde fayda vardır. Bu teoriye göre, iş görenlerin yüksek başarılarının yüksek doyuma ulaşması için bekleyiş algıları ve ulaşacakları ödüller arasında bir dengenin kurulması gerekmektedir. Özellikle, örgüt içinde dağıtılan ödüllerde adil davranılması bu dengenin korunmasında oldukça önemlidir (Koçel, 2005, ss. 650).

Bu kurama göre, çalışan bireyler çabaları sonucu istedikleri performansa ulaşabileceklerini ve bunun sonucu olarak belli getirileri elde edebileceklerine inanıyorlarsa motivasyonları ve performansları artacaktır. Bu teori, motivasyona yol açan faktörlerin ve arka plandaki temel varsayımların her kültür ve kurum yapısında geçerli olamayacağı görüşüne sahiptir. Örneğin, bu kuram bir çalışanın davranışlarının kendince akılcı ve hesapçı temellere dayandığını varsaymıştır. Bu varsayım daha çok bireyselliği ön plana çıkaran kültürler için geçerli olabilir. Daha muhafazakar ve toplumsalcı kültürlerde ise, bireylerin davranışlarının kökeninde ahlaki değerler, kaderci anlayışlar ve toplumun beklentilerini yerine getirme dürtüsü olabilir. Bu tür topluluklarda bireyler, davranış ve eylemlerinin sonuçlarının kendi ellerinde olmadığı inancına sahip olabilir.

2.2.6. Amaç Teorisi

Edwin Locke'nin öncüsü olduğu bu kuram 1968 yılında geliştirilmiştir. Bu kurama göre, bireyin sahip olduğu amaçların ulaşılabilirlik derecesi ile kişinin performansı ve motivasyonel inancı arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu kuramda, daha yüksek ve erişilmesi nispeten zor hedefler belirleyen bireylerin, daha düşük ve ulaşılması oldukça kolay hedefler belirleyen bireylere göre daha yüksek performans gösterdiği ve yaptığı işe daha fazla motive oldukları vurgulanmıştır (Keskin, 2008).

Şekil 5. Amaç Belirleme Modeli



Kaynak: Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001

Lock ve Latham'a (1990) göre, bireyler hedeflerini kendileri seçebilir, birlikte seçebilirler veya başkaları tarafından seçilebilir. En çok verimli olan bireylerin hedeflerini kendi seçmesi veya hedeflerin beraber seçilmesidir. Kendine hedef koyan bireyler, hedefe kitlenerek işlerine odaklanırlar ve bunun için daha çok gayret gösterirler. Bireyler kendilerine koydukları hedeflerden kolay kolay vazgeçmeyecekleri için çalışmalarında harcanan çaba süreklilik gösterir. Ancak hedef belirlemenin etkili olabilmesi için dönüt önemlidir (Akt: Hoy-Miskel, 2012, ss. 138-139).

Hedef belirleme için önemli nokta amacın zorluğu ve niteliğidir. Hauck'a göre (1997), kolay amaç ile kendine güven kazanan birey zor amacı gerçekleştirirken birde sorumluluk duygusu kazandığı için zor amacın üstesinden kolaylıkla gelecektir (Akt: Kesici, 2012, ss. 91).

Belirlenen amaçlar açık ve net bir şekilde tanımlanabildiği ölçüde bireyleri motive edebilir. Bireyin motive olup harekete geçebilmesi için ulaşması gereken amacın ne olduğunu net bir şekilde görebilmesi, anlayabilmesi ve kavrayabilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan amaçlar ne kadar anlaşılır ve net bir biçimde tanımlanırsa bireyin motive olması o kadar kolaylaşabilmektedir. Özellikle bireyin kendisinin belirlediği veya belirlenmesinde katkısı olduğu amaçlar, bireyin davranışlarını yönlendirmede ve tüm enerjisini bu amaç doğrultusunda kullanmasında oldukça etkilidir. Ayrıca,

amaç belirlemek ile birlikte çalışma saatleri verimli bir şekilde ayarlanan, etkili geri bildirimler alan ve performansları daha nitelikli ve objektif değerlendirilen çalışanların daha yüksek iş tatmini yaşadıkları belirtilmiştir (Tevrüz, Artan ve Bozkurt, 1999).

Herhangi bir kurumda örgütün amaçları, kişilerin amaçları üzerinde çok farklı ve yönlü etkilere sahiptir. Kurumsal kararlara çalışanların katılımı yüksek düzeyde olduğunda onların güdülenmeleri de yüksek düzeyde olacaktır. Yine aynı şekilde karar verme mekanizmasının kurumsal işleyişle ilgili geri bildirimleri, çalışan motivasyonunu etkileyecektir. Bu kuramın temel perspektifine göre, yöneticilerin örgütsel amaçlarla çalışanların amaçları arasında uyum sağlayabilme becerisi örgütün ve bireylerin motivasyonlarında önemli rol oynamaktadır.

Ünal ve Gülmez 'e (2017) göre, okulda akademik iyimserlik düşükse ve öğrenciye güven olumsuzsa, okul çalışanlarının akademik başarıya önem vermeleri, kendilerini zorlayacak hedef belirlemeleri ve bu hedefler peşinde koşmaları, anlamsız olacaktır (s. 104-105).

2.2.7. Eşitlik Teorisi

Bu kuram, Lawler ve Porter Modeli temel alınarak geliştirilmiştir. Eşit ödül, içsel ödül, dışsal ödül ve tatmin olma faktörleri arasındaki ilişkiler bu kuramın temel kaynağını oluşturmaktadır. Eşitlik kuramda yukarıda sayılan faktörler arasında kurulan ilişkilerin motivasyonun temelini oluşturduğunu ve bu faktörlerin motivasyona yön verdiği vurgulanmıştır. Bu kurama göre, bireyler kendisi ile aynı koşullar altında çalışan bireylerin durumu ile kendi durumunu sürekli karşılaştırır. Yaptığı karşılaştırmalar sonucunda algıladığı eşitlik veya eşitsizlik durumlarına bağlı olarak yargılamalar yapar. Bireyin kendisi ile aynı koşullarda çalışan bireylere eşit olanakların sunulduğuna karar vermesi durumunda, bireyin çalışma motivasyonu olumlu yönde etkilenecektir (Keskin, 2008).

$$\frac{\text{Kişinin elde ettiği sonuç}}{\text{Kişinin sarfettiği gayret}} < \frac{\text{Başkalarının elde ettiği sonuç}}{\text{Başkalarının sarfettiği gayret}}$$

$$\frac{\text{Kişinin elde ettiği sonuç}}{\text{Kişinin sarfettiği gayret}} > \frac{\text{Başkalarının elde ettiği sonuç}}{\text{Başkalarının sarfettiği gayret}}$$

Yukarıda ifade edilen durumlar eşitsizliği göstermektedir. Bu ifadelerin pay ve paydalarında gösterilen değerler kişinin algısına göre değişmekte ve şekillenmektedir. Birey kendi oranını, kendisi ile aynı düzeyde gördüğü başka bireyler için hesapladığı oranlar ile karşılaştırmaktadır. Bireyler yaptığı karşılaştırmalar sonucu algıladığı her eşitsiz durum için, bu eşitsizliği ortadan kaldıracak davranışları gösterme eğilimindedir. Kişinin eşitsizliği gidermek için gösterebileceği davranışlar şu şekilde sıralanabilir (Koçel, 2009, ss. 653);

- Sarf edilen gayretin azaltılarak daha az etkin çalışma,
- Sonuca yönelik isteklerin değiştirilerek daha yüksek ücret ve ödül taleplerinde bulunma,
- Karşılaştırılan diğer bireylerin sarf ettikleri gayreti azaltmaları için baskı yapma,
- Karşılaştırmaların yapıldığı temel faktörlerin değiştirilmesi için çaba gösterme,
- İş ile ilgili değişiklik talebinde bulunma, devamsızlık yapma veya istifa etme gibi eylemler ile işi terk etme

Bu kurama göre çalışanların memnuniyet seviyesi beklentilerini karşılamıyorsa, motivasyon ve iş doyum düzeyi düşer. Örgütsel bir çalışma düzeninde tüm iş görenlerin beklenti, çaba ve performansları arasındaki dengenin sağlıklı bir döngüye dönüştüğü kurumlarda verimliliğin artacağı ileri sürülmektedir. Bunun yanı sıra, tüm işgörenlerin iş tatmininin artması kaliteli bir performansa yol açtığı varsayılmaktadır.

Aynı şekilde kaliteli performansta motivasyonu olumlu yönde etkilemektedir. Sonuç olarak Lawler-Porter' teorisi döngüsel ve değişkenler arası ilişkileri bütüncül bir yaklaşımla ele alır. Bu model, yüksek performans düzeyindeki tüm çalışanlar arasında ödülleri adil dağıtılıyorsa memnuniyetin artmasına yol açabileceğini ve bu durumda bireyleri etkin bir şekilde motive edebileceğini ileri sürmektedir.

Motivasyon konusunda çeşitli teoriler olmasına rağmen bunların hepsinin eğitim ile ilgisinin olmadığı görülür. Varolan güdüleme teorileri iş yaşamı, çalışma performansı gibi değişkenler açısından işgörenleri ve öğrenme süreci açısından da öğrenciyi hedeflediği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler bir taraftan öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir unsuru diğer taraftan da bir örgütte görev alan önemli bir işgördendir. Bu nedenle öğretmen motivasyonunun anlamlandırılmasında tüm bu kuramların göz önüne alınması alana önemli katkılar sağlayacaktır.

2.3. Eğitim Sürecinde Öğretmen Motivasyonunun Yeri

Eğitim reformu savunucuları, planlamacıları ve karar merkezleri devlet okullarını iyileştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak için çok büyük miktarda zaman ve enerji harcamaktadırlar. Ancak, şu anda öğretmen kalitesi, müfredat ve standartların gözden geçirilmesi ve yeni değerlendirmeler geliştirilmesi gibi faktörlere odaklanmış olan bu çabalar çoğunlukla amacına ulaşmamaktadır. Tüm bu değişkenler arasında dikkati çeken önemli faktörlerden 'Öğretmenin Motivasyonu' gölgede kalmaktadır. En iyi idareciler, öğretim üyeleri, müfredat ve materyaller bile olsa, onları uygulamaya koyacak olan öğretmenler öğrenme-öğretme sürecine ve işlerini yapmaya motive değilse, eğitimde kalitenin yakalanması çok zor olacaktır. Etkili ve kaliteli okul için daha yüksek bir öğretmen motivasyonu sadece daha başarılı öğrenciler için değil, aynı zamanda daha büyük kavramsal anlayışa, okuldan memnuniyet, sosyal uyum ve kaliteli bir eğitim sisteminin tesis edilmesi için önem arz etmektedir (Gottfried, 2009; Ryan & Deci, 2009). Öğretmen motivasyonu sadece son bir parça değil okulu ve içerisindeki her şeyi geliştirmek için bir anahtardır. Onsuz bir bulmacada, eğitim yapbozunun geri kalanı bir araya gelemez.

Motivasyon, okulun her yönünü etkiler. Center Education Policy- CEP' göre (2017), eğitimin diğer yönleri kadar sık tartışılmasa da, motivasyon, öğretmenin okul öncesinden yüksek öğretime kadar öğrenme-öğretme sürecinin kalitesinin en önemli bir parçasıdır. Motivasyon, öğretmenlerin genel olarak okula nasıl yaklaştıklarını, yöneticilerle, öğrencilerle ve ailelerle nasıl bir ilişki kurduklarını, işlerine ne kadar zaman ve emek harcadıklarını, ne zaman ne kadar destek performans ortaya koyduklarını veya diğer öğretmenlerden ya da okul süreçlerinden ne kadar uzak durmayı denediklerini etkileyebilir.

- Motivasyon eksikliğinin önemli sonuçları vardır. Amerikan Eski Eğitim Bakanı Terrel Bell, "Eğitim hakkında hatırlanması gereken üç şey var" demesi üzerine bu konuya kuvvetli bir şekilde vurgu yapmıştır. "Birincisi motivasyon. İkincisi motivasyon. Üçüncü olan ise motivasyondur.... Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin motivasyonu okul için her şeydir... ve tüm eğitim sistemini etkiler".

Bir eğitim kurumunda öğretmenlerin motivasyonu; çok farklı süreç, olgu ve değişkenlerle ilişkilidir. Bu konuda kuramsal temelde öğretmen motivasyonunun iş doyumunu, öğretmen yeterliği ve öz-düzenlemesi, tutumları, denetim odağı, liderlik, sosyal ve duygusal yeterlikle olan ilişkileri açıklanacaktır.

2.4. Motivasyonla İlişkili Olan Kavramlar

2.4.1. Öğretmen Motivasyonu ve İş Doyumu

Wang'a (2017) göre, iş doyumunu ve motivasyonun önemi, dünyanın herhangi bir eğitim sisteminin uzun vadeli büyümesi ve gelişimi için çok önemlidir. Öğretmenler işlerinden memnun değiller veya çalışacak herhangi bir motivasyona sahip değillerse, etkili bir performans göstermedikleri görülmüştür. Motivasyon, özellikle öğretmenlerin eylemleri ve çalışmaları üzerinde itici ya da engelleyici çok önemli bir faktördür. Yüksek motivasyona sahip bir öğretmen, okul hedeflerine ulaşmada yardımcı olur. Memnuniyeti yüksek, keyifli ya da olumlu bir çalışma psikolojisine sahip olan öğretmenler, mesleğinin önemli gördüğü şeyleri etkili bir şekilde yerine getirmektedir. Buna karşın iş doyumunu ve mesleki memnuniyet düzeyi düşükse öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışlar gösterdiği görülmüştür.

Wang'ın (2017, ss. 37-41) yaptığı çalışmaya göre, öğretmenlerin olumlu motivasyonu ile kişisel öğretim memnuniyeti, öğretmenlik mesleği kazancından doyum, okuldaki kişilerarası ilişkilerde memnuniyet, okul politikalarından memnuniyet ve kariyer gelişiminde memnuniyet değişkenleri arasında yüksek ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

Bishey'e (1996) göre, iş doyumunu ve motivasyonu, daha çok öğretmenlerin kişisel özellikleri ile daha ilişkili görünse de, çevresel ve kültürel faktörlerin etkisi göz ardı edilemez. Eğer okuldaki akademik kültür ve toplumun eğitimle ilgili kültürel şemaları, matematik ve fen bilgisi öğretmenlerine daha fazla odaklanıyorsa, ya da tercih durumunda mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenleri daha fazla ön plana çıkarıyorsa, bunlar motivasyonu ve iş doyumunu etkileyen önemli çevresel ve kültürel olgulardır. Öğretme görevi dışında aktivitelerin ve iş yükünün fazla olduğu durumlarda öğretmenlerin iş doyum ve motivasyonlarının düştüğü gözlemlenmiştir. Bishey (1996) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin evrak işlerini yaparken duygularını tanımlamak için üç kelime seçmeleri istendiğinde, çoğu kişi sıkılmış, motivasyonunun ve iş doyumunun düştüğüne yönelik olumsuz kelimeleri seçmiştir. Öğretim, bazı evrakları içermelidir. Öğretmenler aktiviteyle ilgili olduklarında bunu kabul eder gibi görünmektedirler, ancak bu durum aşırıya kaçtığı anda öğretmenlerin aktivitelerini, iş doyum ve motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Özellikle okul içerisinde yaşanan tutarsızlıklar, öğretmenlerin kendilerini ve işe ilişkin hissettiklerini dışı vuramamaları gibi durumlar motivasyonlarını olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

2.4.2. Öz-Yeterlik ve Motivasyon

Wigfield, Byrnes, & Eccles, (2006) öz-yeterliği, bireylerin istedik sonuçları üretebilmesi, Bandura ise (1986) zihinsel süreçlerini sergilemesine temel oluşturan inançları olarak tanımlanmıştır. Öz-yeterlik bir inançtır, aslında bir yönüyle kişinin duyuşsal özelliklerinin neredeyse tamamında sahip olduğu ve geliştirdiği inançları önemli bir rol oynar. Bandura toplumsal bilişsel kuramında öz-yeterliğin yapısını ve birey üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Schunk & Zimmerman'a (2006) göre, kişinin kendi becerisine olan inancı, etkinlik seçimini ve harcanacak çabayı ve bu durumda

performansı etkilemektedir. Öz-yeterliğin çaba ve devamlılık üzerindeki etkisi nedeniyle akademik yeterliliğin belirleyicilerinden olduğu defalarca ortaya konmuştur (Bong, 2008). Schunk & Zimmerman'a (2006) göre, daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler gerekli bir sorumluluğa dair görevi gerçekleştirmek için daha çok çaba harcamakta ve zorluklar karşısında daha çok direnç göstererek devamlılık sergilemektedirler.

Dybowski, Sehner ve Harendza (2017), başarılı öğretmenlerin üç ana özelliğini dile getirmişlerdir: 1) Konu alanı uzmanı olarak bilgi, yeterlilik ve becerilere sahiptirler ve bu konuda kendilerini yetkin hissederler, 2) Alanında ve uygulamada coşkuludurlar ve öğretme motivasyonları yüksektir ve 3) sınıflarında etkili iletişim becerileri sergilerler ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluştururlar. Bu üç unsuru harekete geçirici faktör öğretmenlerin motivasyonlarıdır. Öğretmen motivasyonunun sınıf ortamında öğrenci motivasyonunu da harekete geçirmesi önemli bir noktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yeterliği ve bu konudaki algısı motivasyon süreçleriyle oldukça yakından ilişkilidir. Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin içsel motivasyonlarının da yüksek olduğu gözlenmiştir.

Robinson'a (2017) göre, genel olarak kendisini yetersiz olarak algılayan yani düşük öz yeterlik odaklı öğretmenler daha fazla kişisel eksikliklerine odaklanırlar ve genellikle öğretme becerilerinden ve kendilerinden şüphe duyarlar. Bu bireyler genellikle öğretme açısından yüksek başarısızlık oranları ile sonuçlanan deneyimler ve sorunlar yaşarlar. Düşük algılanan öz yeterliliğe sahip öğretmenler daha az çaba gösterme, daha düşük hedefler koyma ve daha az öğretme performansı gösterme eğilimindedir. Bu tabloya çoğunlukla yüksek stres, tükenmişlik ve depresyon eşlik eder (Bandura, 1994; Akt. Robinson, 2017).

Bununla birlikte öz-yeterlik göreve özeldir ve bir etkinlikten diğerine farklılık gösterebilir. Örneğin, öğretmenler bazı alanlarda yüksek düzeyde öz-yeterliliğe sahipken başka alanda düşük algılanan öz-yeterliliğe sahip olabilirler. Tüm bu durumlarda öz-yeterlik ve motivasyon süreçleri genellikle iç içedir.

2.4.3. Öz Düzenleme ve Motivasyon

Bandura (1986), öz-yeterliğe (kişinin belli bir görevi başarabileceğine dair inancı) ve öz düzenleme (amaçların belirlenmesi, amaçları elde etmek için plan yapılması, planı gerçekleştirmek için kendini adanmak, planın uygulanması, uygulama sonrası değerlendirme ve geliştirme veya yeni bir yönelimin gerçekleşmesi) kavramlarına vurgu yapmıştır.

Öğrenme ve öğretme ortamlarındaki psikolojik süreçler 1960'lardan itibaren değişmeye başlamıştır. Bu tarihlerden itibaren öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar göstermektedir ki, bulunduğumuz yüzyılda okullar aracılığıyla yetiştirilmek istenen bireylerde bulunması öngörülen özellikler; bağımsızlık, etkin olma ve gelişmiş öz-düzenleme becerileridir (Chen, 2002; Schleifer & Dull, 2009).

Öz-düzenleme becerileri gelişmiş bir bireyin aynı zamanda içsel motivasyonu da geliştirmiştir (Williams, 2000; Winne & Perry, 2000). Kremer-Hayon & Tillema'a göre (1999), öz-düzenleyici süreçlerde amaç belirleme, planlama ve öz farkındalık, kendini izleme ve değerlendirme gibi işlem gerçekleşmektedir. Pintrich ise (2000), öz-düzenleyici öğretme yeterliğini, ortamının özellikleri ve sınırlarına bağlı olarak öğretmenin kendi bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını kontrol altında bulduklarını ifade etmiştir. Öz düzenleme becerisi güçlü olan öğretmenler; kendi öğretme süreçlerini izlemekte, kontrol etmekte ve aktif bir şekilde düzenlemektedir. Öğretmenin motivasyonunun yüksek olması öz-düzenleyici bir süreçte mutlaka bulunması beklenen bir durumdur. Bu nedenle bu tür bir ortamda içsel faktörler olduğu kadar dışsal faktörlerin de eğiticinin motivasyonunda etkili olduğu bilinmektedir.

Okulun ve eğitim sisteminin zorluklarının üstesinden gelebilmek, sorumluluklarını yerine getirebilmek ve bu süreci etkili bir şekilde yürütebilmek için öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim döneminden itibaren kendi kendini izleme ve öz-düzenleme becerileri kazanması gerekir. Bu nedenle, öğretmenler mesleğe ilk başladığı dönemlerindeki kendini geliştirme azmiyle birlikte, giderek daha fazla kendi kendini denetleyen, kendi kendini izleyen ve kendi kendini yöneten öğrenmeye kaydırılmalıdır (Berliner, 2001; Keller-Schneider, 2014).

Kendi öğretme süreçlerini kontrol eden, ve bu süreci sürekli geliştirmeye çalışan öğretmenlerin okullarında çok tercih edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin yetkinliklerinin gelişimi, mevcut görevlerini gerçekleştirirken öğrenme motivasyonu ile devam eder. Bu yönüyle öğretmenlerin öz-düzenleme becerileri ile motive olma süreçleri arasında çok yakın ilişkiler söz konusudur. Öğretmenler alanlarında uzmanlaştıkça öz-düzenleme becerisini işine motive olmada sinerji olarak kullanır.

2.4.4. Denetim Odağı ve Motivasyon

Motivasyon ile ilgili önemli konulardan biri de kişinin davranışının sonucunu kendisi mi yoksa dış güçler tarafında mı belirlendiğini düşünmesi sorunudur. Kişinin davranışlarının sonucunu tamamen kendisinin belirlemesi veya tamamen dış etkenler tarafından belirlenmesi ve onların arasında davranışın sonuçlarının nedenlerine ilişkin algı, denetim algısı ya da denetim odağı olarak tanımlanmaktadır. Davranışın sonuçlarının nedeni olarak kendi eylemlerini gören kişiler içsel denetim odağına sahip kişiler olarak tanımlanmaktadır (Schult, 2004; Akt. Schipor & Schipor, 2014). Davranışın sonuçlarının nedeni kendisinin dışındaki değişkenlerle açıklayan kişiler ise dışsal denetim odaklı olarak tanımlanmaktadır. İçsel denetim odağına sahip insanlar davranışlarının sorumluluklarını yüklenen insanlardır. Dışsal denetim odağına sahip kişiler davranışlarını kendilerinin dışındaki güçlerin etkilediğini düşündüklerinden davranışlarının sorumluluğunu yüklenmezler.

Denetim odağı bireyin kendisine ve çevresindeki olaylara ilişkin beklenti, algı ve inançlarını içeren bir kavramdır. Bireylerin kültürel şemaları, yaşantıları, sosyo-ekonomik çevre ve psikolojik özellikleri denetim odağını şekillendirir. Tüm bu potansiyellerle birey karşılaştığı durumlara ve bulunduğu ortama denetim odağına ilişkin farklılıklarını yansıtır. Motivasyon da bireyin beklenti, inanç, etkileme, etkilenme süreçleriyle büyük ölçüde ilişkilidir (Solmuş, 2004).

Birçok durumda motivasyon ve denetim odağı iç içe geçmektedir. Örneğin içten denetimli öğretmenler okullarında bir problemle karşılaştıklarında, sorunun etkisine girmeden ve dış faktörlere yönelmeden kendi inisiyatifinde ve içsel motivasyonla problemin üstesinden gelmeye çalışacaktır. Diğer taraftan dış denetimli öğretmen-

ler ise büyük oranda dışsal motivasyon araçlarının etkisi altında sorunun nedeni olarak kendisinin dışındaki faktörleri ön plana çıkaracak (Okul yönetimi, aile, öğrenci v.s) problemin çözümünü de büyük oranda dışsal paydaşlara bırakacaktır (Spector, 1982).

Bu yönüyle içten denetimli bireylerin içsel motivasyonlarının da yüksek olduğu görülmektedir. İç denetim odaklı öğretmenler, sınıfının, öğrencilerinin ve kendisinin başarılı olmasına önem verdikleri için yoğun bir çaba içindedirler ve bunun için bir yönlendirmeye ihtiyaç duymadan harekete geçerler. Farklı mesleklerdeki bireylerin kişilikleri ile motivasyonlarını irdeleyen Solmuş'a (2004) göre, iç denetim odaklıları yüksek ve farkındalığı güçlü olan bireyler, daha yüksek iş doyumunu, örgütsel bağlılık ve motivasyona sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin denetim odaklarına ilişkin özelliklerinin dikkate alınması ve bu temelde motive edilmeleri eğitim yöneticileri için çok önemli bir bilgi kaynağı olacaktır. Bununla birlikte içsel denetimi güçlü olan öğretmenlerin görev aldığı okullarda içsel motivasyonu sağlayacak ortam ve koşulların oluşturulması önem arz etmektedir. Bu durum sağlıklı bir okul kültürünün oluşmasına da katkı sağlayacaktır.

2.4.5. Öğretmenin Tutumu ve Motivasyon

Motivasyon ve tutumlar birbirleriyle sıkı sıkıya ilişkili olduklarından birlikte ele alınması gerekmektedir. Bireylerin bir işe yönelik tutumları motivasyonları etkileyebilirken, motivasyon düzeyleri de işlerine yönelik olumlu tutumlar geliştirmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu yönüyle iki kavram arasında bir neden-sonuç ilişkisi vardır. Güvenç'e (1972) göre, tutum bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir.

Öğretmenlere yönelik model alma, olumlu davranışların ve tutumların taklit edilmesi kadar yanlış davranışlarında taklit edilmesinde etkilidir. Olumlu beklenen yönde davranışlar geliştiremeyen veya geliştirmiş olsa bile öğretmenlerinden ihtiyacı olan ilgiyi, sosyal onayı alamayan öğrenciler olumsuz davranarak ilgi çekmeyi öğrenebilirler. Özellikle alt sınıflarda olumsuz davranışlar olumlu davranışlara göre daha

çabuk ilgi çeker. Burada öğretmenin çok dikkatli olması gerekir. Öğretmen, öğrencilerin hangi amaçla, nasıl bir ihtiyaçla olumsuz davrandığını doğru tanımlamalıdır. Yani olumsuz davranışın arkasındaki güdüyü iyi kestirmeli ve olumsuz davranışı pekiştirmemelidir. Araştırmalar motivasyonu yüksek öğretmenlerin öğrenci tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Shachar ve Fischer, 2004).

Bir okul yöneticisi okulunun müfredatına, okuldaki tüm süreçlere, kendi davranışlarına ve uygulamalarına karşı öğretmenlerin tutumlarını bilirse, okulun geliştirilmesi ve istenmedik durumların önlenmesi anlamında gerekli önlemleri alabilir. Bir yönetici için, çalışanların tutumlarının farkında olması önemlidir, bu sayede çalışanlarını motive edebilecek temel süreçleri uygulayabilir ve geliştirebilir.

2.4.6. Öğretmen Liderliği ve Motivasyon

Bandura (1986), sosyal öğrenme kuramına göre öğrenciler, herhangi bir koşullanma sürecinin yaşanmadığı durumlarda da özellikle öğretmenlerini gözlemleyerek öğrenebilmektedir. Bu kurama bağlı olarak, özellikle sosyal rollerin, cinsiyetle ilgili rollerin öğrenilmesinde, sosyal becerilerin kazanılmasında “model alma (modelling)” görüşü geniş kabul görmektedir.

Öğretmen, sınıfta öğrenciler için etkileyici bir model ve liderdir. Özellikle ilkokul döneminde ve ergenlerin kişilik çatışması içinde oldukları lise yıllarında öğretmen, bir davranış lideri ve özdeşim kurulan bir model olarak önem kazanır. Araştırmalar öğretmenlerin liderlik davranışları ile motivasyon düzeyi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Her düzey ve gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmenin liderlik davranışından etkilenir. Bu davranışlarda öğretmenin, söyledikleriyle yaptıkları arasında tutarlı olması önem arz etmektedir. Bazı öğretmenlerde aşırı motivasyon ve beklentiler nedeniyle söylemler ile davranışlar arasında tutarsızlıklar gözlenebilmektedir. Bu durumda öğrenciler tutarsızlıkları hemen fark ederler ve öğretmenin söylediklerinden çok yaptıklarını taklit edebilirler. Özellikle motivasyon sürecinde öğretmenin liderlik, söylem ve davranışlarının tutarlılığı önem arz etmektedir.

Liderler, içsel motivasyona yol açan ve aktive eden bir ortam oluşturarak okullarındaki öğretmenlerin, başarının ulaşılabilirliğini görmelerini sağlayarak, öğretmenlerin değişime verdikleri desteği ve istekliliklerini artırabilirler.

Yavuz'a göre (2015), okul müdürü öğrencilerin başarısını dolaylı yoldan doğrusal olarak pozitif yönde etkilemektedir. Etkili lider, işgörenin ihtiyaçlarını karşılayarak onun motivasyonunun artmasına dolayısıyla da örgüte katkısının artmasına sebep olur.

2.4.7. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Motivasyon

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin süreklilik göstermesi ve bu konudaki engellerin ortadan kaldırılması motivasyonu etkilemektedir. Mesleki gelişim, Hassel (1999; Akt. Kent, 2004) tarafından, öğrenciler için seçkin eğitim sonuçların üretilebilmesi için öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerin ve yeteneklerinin iyileştirilmesi süreci olarak tanımlanmıştır. Kavram olarak öğretmenin kendini geliştirmesi literatürde; personel geliştirme, hizmetiçi eğitim, mesleki gelişim ve sürekli mesleki gelişim gibi farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Birtakım iyi kurgulanmış uluslararası araştırmalar öğretmenlerin mesleklerindeki gelişim süreçleri ile motivasyonları arasında çok yönlü ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (CDEST- Commonwealth Department of Education Science and Training, 2001).

Mesleki gelişim, merakın, motivasyonun ve yeni yaklaşımların harekete geçirilmesine yol açar. Mesleki gelişim, devam eden bir süreç ve iyi düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan uygun yetiştirme koşullarında etkili olacaktır. Mesleki gelişimle, amaç, işbirliği, bağlılık ve topluluk hissi verebilir (Langer, 2000; akt. Kent, 2004). Mesleki gelişim özellikle aşağıdaki unsurları içerdiğinde öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (WestEd- WestEducation Agency, 2000, 2):

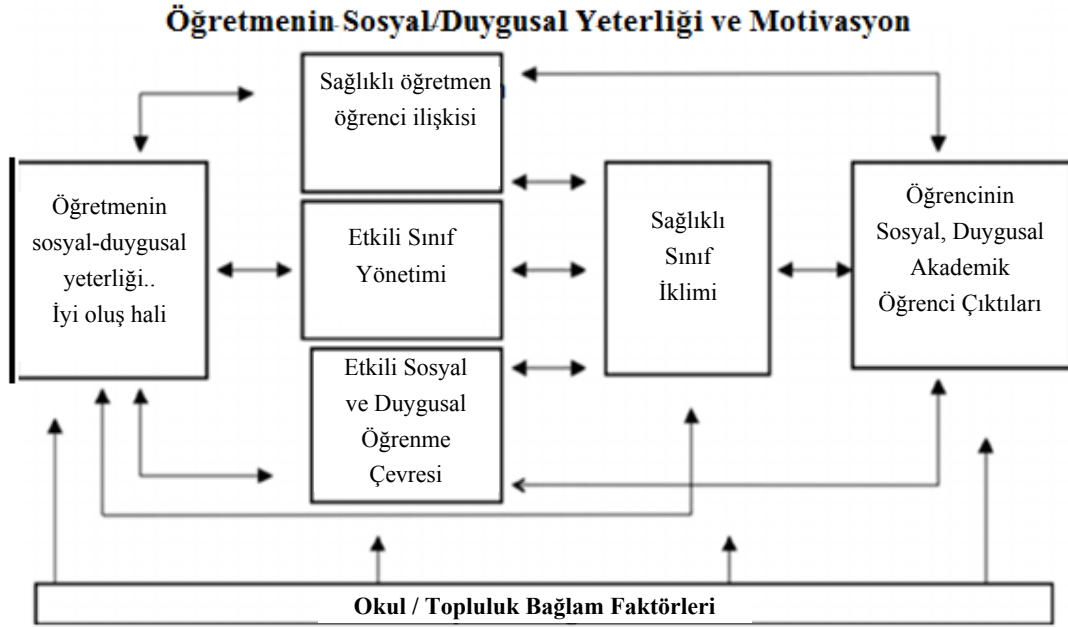
- Bireylerin, meslektaş işbirliğinin ve örgütün diğer paydaşlarının işbirliğini sağlaması durumunda,
- Okul müdürlerinin ve okul topluluğundaki (paydaşların) diğer üyelerin öğretmenlerin entelektüel ve öğretim kapasitelerine itibar edip takdir ettiğinde,

- Öğretmenleri öğretime, öğrenmeye ve liderliğe teşvik ettiğinde,
- Öğretmenlere alan bilgisinde, öğretim stratejilerinde, teknolojinin kullanımında daha ileri uzmanlık geliştirmelerine ve öğretimdeki diğer temel unsurlarda kendilerini geliştirmelerine imkan tanıdığına,
- Okul karar ve planlama süreçlerine öğretmenlerin katılımı sağlanması durumunda,
- Öğretmenlere hatırı sayılır bir miktarda imkan ve diğer kaynaklar sağlandığında,
- Nihai olarak, öğretmenin etkililiğini engelleyen istenmedik değişkenlere yönelik önlemler alınması durumunda ve daha sonra yapılacak olan mesleki gelişim çabalarına rehberlik ve destek sağlandığında öğretmenlerin motivasyonları olumlu yönde etkilenmektedir.

2.8. Öğretmenin Sosyal/Duygusal Yeterliği, İyi Oluş Hali ve Motivasyonu

Jennings ve Greenberg'e göre (2009), etkileşimlerinde yüksek motivasyona sahip, daha sosyal ve duygusal olan öğretmenlerin öğrencileri ile daha fazla destekleyici ilişkileri olduğunu, daha etkili sınıf yönetimi stratejilerine girdiklerini ve daha etkili olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin duygularını ve bunlarla ilişkili bilişsel değerlendirmelerini tanımlayan öğretmenler, kendi ve öğrencilerinin motivasyonlarını daha iyi anlayabilir ve buna göre kendi ihtiyaçlarına cevap verebilir. Örneğin, bu yönü güçlü bir öğretmen bir çocuğun zor davranışının ve duygusal tepkisinin evde karşılaştığı sorunlardan kaynaklandığını anladığı durumlarda, çocuğa cezalandırıcı veya zorlayıcı yöntemlerden ziyade kendiliğinden düzelmesine yardımcı olur. Öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliği, iyi oluş hali ve motivasyonunun sınıfta ve okulda oluşturduğu kapsam aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

Şekil 6. Sınıf ve Öğrenci Çıktıları ile İlişkili Olarak Öğretmen İyi Oluşu Ve Sosyal ve Duygusal Yeterlilik Modeli



Kaynak: Jennings and Greenberg, 2009

Sosyal ve duygusal açıdan daha iyi ve yetkin olan öğretmenler sınıflarını daha iyi yönetebilirler. Jennings ve Greenberg (2009), sosyal ve duygusal yeterliği oluşturan beş ana kavramın okuldaki duygusal, bilişsel ve davranışsal yetkinlikleri oluşturduğunu ifade etmiştir. Bunlar: öz farkındalık, kişisel yönetim, sosyal farkındalık, ilişki yönetimi ve sorumlu karar almadır. Bu kavramlardan kendini tanıma ve kendi kendini yönetme, kurum içi yetkinliklerdir. Bir okul kültürü içerisinde öğretmenin kendi durum ve konumuna ilişkin öz-değerlendirmeleri içerir. Kendini tanıma ve yönetme, öğretmenin kendi düşüncelerini, duygularını ve motivasyonlarını yansıtmaya yeteneğini destekler ve bu iç süreçlere tepki olarak gerçekleştirdiği davranışlarını izler. Diğer taraftan toplumsal duyarlılık, ilişki yönetimi ve sorumlu karar alma, sosyal durumların sosyal ve duygusal dinamiklerini anlama, destekleyici ilişkiler kurma ve sürdürme becerisini desteklediğinden kişisel değil kişilerarası yeterliliklerdir. Araştırmalar kendini iyi hisseden ve yüksek motivasyonlu öğretmenlerin başkalarının ihtiyaçlarını ve bakış açılarını yüksek oranda dikkate aldıklarını, empati, şefkat, ve olumlu bakış açısına sahip olduklarını göstermiştir.

Bu öğretmenlerin sınıflarında daha yetkili ve proaktif davranışlar sergilediği; çocukların öğrenme-öğretme sürecine katılımını dinamik tuttukları ve etkili duygusal ifadeleri ustaca kullandıkları görülmüştür. Kendilerini iyi hisseden ve motive eden öğretmenler, öğrenme için aktif bir coşku ortamı oluşturdukları, öğrenci davranışını cezalandırma yerine pozitif pekiştirmeyi, yerinde ve zamanında kullandıkları görülmüştür (Roeser ve diğ., 2013).

2.5. Motivasyon Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğretmenlerin Özellikleri

Öğretmenler, öğrenme ortamlarını teşvik ederek ve öngörülen öğretiyi destekleyen öğretim stratejilerini kullanarak her düzeydeki öğrenci öğrenimini yönetmede önemli bir rol oynamaktadır (Saroyan ve Amundsen , 2004; Shukr, Qamar ve Hassan, 2016). Psikoloji alanındaki araştırmacılar, motivasyon kavramını çeşitli fizyolojik, bilişsel ve davranışsal yönlerden incelemektedir. Sosyal bilişsel teori, davranışsal ve bilişsel psikolojik yaklaşımları birbirine bağlayan motivasyon üzerinde ayırıcı bir algılama sağlar.

Motivasyon, belirli bir hedefe odaklanmış özellik ve davranışların kazanılması, özümsemesi ve devamlılığının sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Schunk, 2004). Motivasyon bireyin davranış ve edimlerinin uyarılması, seçimi, yönelimi ve sürekliliğidir. Kleinginna ve Kleinginna'a göre (1981), motivasyon bireyi harekete geçiren ve onun davranışlarına yön veren içsel durumlar; davranışı bilinçli ve amaçlı hale getiren ve yönlendiren istek veya arzu; gereksinim ve içsel taleplerin davranışın yoğunluğu ve yönü üzerindeki etkisi olarak da tanımlanmaktadır. Bu yönüyle motivasyon, bir bireyin yaptığı iş ve uygulama açısından istekliliği, ihtiyacı, ve onu gerçekleştirmeye yönelik olumlu duyuşsal özellikleri içerir (Bomia et al., 1997, p. 1). Skinner ve Belmont'e göre (1991) Motive olmuş öğretmenler;

- Okulda gerçekleşen faaliyetlere katılmaya isteklidirler
- Görevlerini yerine getirirken ellerinden gelen çabayı sarfederler,
- Öğretme görevlerini gerçekleştirirken çok çaba harcarlar

- Öğrenme-öğretme işinde aktiftirler ve bu süreci coşku ile gerçekleştirirler
- Derslerinde olumlu duyuşsal özellikler sergilerler.
- Kendileri, öğrencileri ve dersiyle ilgili hedefleri vardır.
- İdeal sahibidirler.

Bununla birlikte Skinner ve Belmont'e (1991) göre daha az motive olmuş öğretmenlerin ise belli başlı özellikleri şunlardır:

- Görev odaklı değildir
- Derslerinde pasif bir tutum sergilerler
- Derslerini ve aktiviteleri çok önemsemeyizler
- Sınıf yönetim davranışlarında ilgisizdirler
- Okul, ders ve öğrencilere yönelik hedefleri belirsizdir
- Okul kültürünü geliştirici faaliyetlere katılmakta gönülsüzdürler.
- Öğrenme ve öğretme sürecinin devamlılığını sağlamada başarısızdırlar

Okulda aşırı denetim ve kurallar, kaygı verici ve hükmeden yönetici tutumu, çalışanlar arasındaki zayıf ilişkiler, düşük moral, ayrımcılık ve kötü çalışma koşulları çalışanların motivasyonunu olumsuz yönde etkiler (Day ve diğ.,1987, ss. 128, Akt. Yavuz, 2015).

Güdülenmiş ve güdülenmemiş öğretmen davranışları arasında önemli farklar vardır. Güdülenmiş davranışların yönü bellidir. İşler, öğretim aktiviteleri büyük bir heves ve enerji ile yapılır. Bu davranış ve aktivitelerde kararlılık ve devamlılık vardır. İşinde yeni şeylere ilgi duyma ve yaptığı işe dikkat etmede süreklilik gösterirler ve her şeyden önemlisi olumlu öğretmenlik davranışlarının sergilenmesinde yoğun bir çaba, emek ve gerekli zaman harcamaya isteklilik ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte

zorluklarla karşılaştığında olumlu davranışı yapmaktan kaçınma yerine, işini gerçekleştirmede ısrarcı olma söz konusudur.

2.6. Motivasyon Stilleri

Cyril O. Houle (1988), bireyleri neyin motive ettiği (güdülediği) ile ilgili en ünlü araştırmalardan birini gerçekleştirmiştir. Güdü biçimlerini üç alt gruba ayırmıştır. 1) Amaç-yönelimli bireyler eğitimi açıkça belirledikleri amaçlarına ulaşmak için kullanırlar. 2) Etkinlik-yönelimli (toplumsal) bireyler toplumsal etkileşim nedeniyle sürece dâhil olurlar. Belli bir etkinliği seçme nedenlerinin temelinde o etkinliğin nitelik ve nitelik açısından diğer insanlarla ne kadar etkileşim içerdiği yatar. 3) Öğrenme-öğretme yönelimli bireyler ise bilgi edinmek için bilgi edinirler. Çoğu zaman çocukluktan beri okuma sevgisine sahip insanlardır ve büyüme ve gelişme olanakları doğrultusunda meslek seçimi veya diğer kararlarını verirler.

Leadership-Central-Liderlik merkezi (2018), okullarda öğretmenleri motive etme stillerinin önemine işaret etmiştir. Etkili okullar daha iyi bir eğitim için motivasyonun ve motive etmenin önemine işaret etmiştir. Okullarda tüm öğretmenlerin aynı motivasyon araçları ile motive olmadığını, her öğretmenin farklı yapılarda olabileceğini anlamak önemlidir. Dolayısıyla farklı motivasyon türleri kullanmasını gerektirir. Bazı eğitimcilerin içsel motivasyonu yüksektir ve tutkularının bulunduğu alanın yükümlülüklerini kendiliğinden yerine getirir. Bazı eğitimciler ise dış uyarılmalara daha iyi tepki vererek görevlerini tamamlarlar. Etkili okullar; içsel ve dışsal motivasyonu amaçlı bir şekilde sağlamaktadır. Etkili okul yöneticileri ise hangi öğretmenin hangi motive süreçlerinde daha aktif ve etkili olacağı konusunda uzmanlığa sahiptir. (Leadership-Central, 2018).

Bu bakımdan öğretmenlerin işlerini gerçekleştirmesinde ve eğitim amaçlarına yönelmesinde veya bu sürece önemli katkı sağlamalarında motivasyonun büyük rolü vardır. Bununla birlikte güdülenme sürecinde, bireyin iç ve dış uyarıcıların etkisiyle harekete geçiren ve olumlu davranışlarda bulunmasını sağlayan tarz ve stillerin bireyden bireye farklılık gösterdiği görülmektedir. Motivasyonu çok iyi anlamlandırabilmek için, bir bireyi neyin harekete geçirdiğini ve nasıl yönlendirdiğini tespit et-

mek önemlidir. Bu yönüyle gerek motivasyon kuramcıları gerekse de bu konuda literatüre katkı sağlayan araştırmacılar iki uyaran üzerinde odaklanmışlardır: İçsel ve dışsal motivasyon. Her iki motivasyon türü de bireyi uyarmakta, harekete geçirmekte ve olumlu davranışın ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu motivasyon türleri ayrıntılı bir şekilde aşağıda açıklanmıştır.

2.6.1. İçsel Motivasyon

Motivasyon stillerinin anlamlı hale gelmesinde içsel motivasyon ve onun göstergelerinden 'estetik motivasyon' önemli bir yer teşkil etmektedir. Estetik motivasyon, bireyin motivasyon uyaranlarının içten geldiği anlamına gelir. Birey, belirli bir görevi yerine getirme arzusuna sahiptir, çünkü sonuçları inanç sistemiyle uyumludur ya da bir arzuyu yerine getirir ve bu nedenle buna önem verilir. Bu kapsamda köklü arzularımız en yüksek motivasyon gücüne sahiptir. Aşağıda bazı faktörler içsel motivasyon üzerinde önemli etkilere sahiptir (Olson ve Chapin, 2007):

- Kabul: Hepimizin, kararlarımızın yanı sıra iş arkadaşlarımız tarafından kabul edildiğimizi hissetmemiz gerekir.
- Merak: Hepimizin bilme arzusu vardır. Bulduğumuz ortamda olup biten şeylere ilişkin farkında olmak isteriz.
- Onur: Hepimiz kurallara saygı duymalı ve etik olmalıyız.
- Bağımsızlık: Hepimizin eşsiz olduğumuzu hissetmemiz gerekir.
- İşbirliği: Hepimizin örgütlenmesi gerekiyor.
- Güç: Hepimizin nüfuz sahibi olma arzusu vardır.
- Sosyal temalar: Hepimizin bazı sosyal etkileşimlere sahip olması gerekir.
- Sosyal Durum: Hepimizin önemli hissetme arzusu vardır.

2.6.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, bireyin motivasyon uyarılarının dışarıdan geldiği anlamına gelir. Başka bir deyişle, bir görevi yerine getirme arzumuz bir dış kaynak tarafından kontrol edilir. Uyarıların dışarıdan gelmesine rağmen, görevin gerçekleştirilmesinin sonucunun, görevi yerine getiren kişi için hala ödüllendirici olma özelliği vardır (Leadership-Central, 2018).

Dışsal motivasyon doğada dışsaldır. En çok bilinen ve en çok tartışılan motivasyon paradır. Bunun dışında,

- Ay ödülü
- Ayın başarılı çalışanı
- Ayın prim kazananı
- Bonuslar
- Motivasyon artırıcı toplantı ya da organizasyonlar (Yaş günü, önemli gün ve anlara ilişkin kutlamalar) birer dışsal motivasyon kaynağıdır.

Mottaz'a göre (1995; Akt: Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007), bir kurumda dışsal motivasyon araçları iki şekilde gerçekleşebilir. Birinci boyutta sosyal motivasyon araçları ön plandayken, ikinci boyut kurumsal araçlarıyla ilgilidir. Sosyal motivasyon boyutu, arkadaşlık, ekip ruhu, yardımseverlik, sosyal destek gibi olguları içerir ve insan ilişkilerinin ön plana çıkması söz konusudur. Dışsal motivasyonun kurumsal boyutu ise iş performansını artırmak için örgüt tarafından sunulan uyarıcılarla ilgilidir. Bu araçlar somuttur ve çalışma ortamındaki yeterliliği, ücret, kariyer fırsatı, ve iş güvencesi gibi değişkenleri içerir.

Motivasyon hem maddi kazanç olarak, hem de psikolojik olarak tatmin olmak anlamına geldiğinden, personelin motivasyonunun yükseltilmesi onların tatmin olması anlamına gelir (Şimşek ve Çelik, 2008).

İçsel ve dışsal motivasyona ilişkin yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere içsel motivasyonda bireylerin kendi beklenti, ihtiyaç ve doyum düzeyleri ön plana çıkmakta, buna karşın dışsal motivasyonda ise çevresel faktörlerin ve bireyin kendisinin dışındaki kişi ve yapılan beklentileri, ihtiyaçları ve talepleri ön plana çıkmaktadır. Dışsal motivasyonun bir diğer farkı da olumsuz uyarıları içerebilmesidir. Örneğin bir kurumda çalışanlar alay, aşağılama rencide etme, cezalandırma, performansının karşılığını vermeme gibi olumsuz motivasyon uyarıları ile yüz yüze kalabilir. Bu faktörler bir motivasyon aracı olarak kullanılabilir. Özellikle otoriter yapılarda bur tür olumsuz dışsal motivasyon uyarılarının kullanıldığı görülmektedir. Bu olumsuz uyarılar, çalışanların motivasyonu negatif yönde etkiler ve bunun sonucunda tükenmişlik, stres, işten ayrılma, istenmedik davranışları gösterme eğilimine neden olabilir.

Okul yöneticilerin yönetme becerileri ile çalışanlarını motive etme ve bu konudaki bilgileri arasında çok yakın bir ilişki söz konusudur. Çalışanların hangi durumlarda, nasıl bir yaklaşım ne zaman ne ölçüde ve hangi motivasyon araçlarıyla güdülendirilebileceği konusunda yeterliliğe sahip olan yöneticilerin okullarında kaliteyi ve çok yönlü verimliliği sağlayacağı şüphe götürmez bir gerçektir. Bu noktada okul yöneticilerinin okul ortamını etkili hale getirmede güdülerin etkisine de inanması önem arz etmektedir.

2.7. Öğretmenlerin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler

Okulun gelişimine katkıda bulunmaya hazır olma ve öğretmenlerin motivasyonları, bir takım faktörlerle ilişkilidir. Öğretmenlerin öğretimin geliştirilmesi sürecinde karşılaştıkları engeller üzerine çok sayıda çalışma vardır (Brownell ve Tanner, 2012). Shukr, Qamar ve Hassan'a göre (2016), öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörlerinde sırasıyla şunlardır:

- ✓ Ekonomik faktörler
- ✓ Teşvik ve Ödüllendirme mekanizmasının olmaması
- ✓ Zaman yönetimindeki düzensizlik ve yoğunluk

- ✓ Takdir edilmeme
- ✓ Aşırı ders yük ve kurum beklentileri
- ✓ Birden fazla işle uğraşma
- ✓ İçsel motivasyon eksikliği
- ✓ İş doyumsuzluğu, tükenmişlik
- ✓ Yetkilendirme sorunu, aşırı sorumluluk

Araştırmacıların gerçekleştirdikleri tarama çalışmasında öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen en önemli faktör ekonomik yetersizlik çıkmıştır. Düşük maaş, düşük statü, düşük tanınma ve yüksek iş yükü gibi nedenlerle motivasyonlarını kaybeden öğretmenler, yeniliklere direnç göstermeye ve öğretme stillerini geliştirmeden daha kolay öğretim yöntemlerine başvururlar. Bu durum onların öğretim uygulamalarının sıradanlaşmasına ve kalitesinde düşüşe yol açar.

Daha etkili bir öğretim sürecini gerçekleştirmede, motivasyonel faktörleri tanımlamak hayati önem taşımaktadır. Brownell ve Tanner'e (2012) göre, öğretmenlerin motivasyonu, ücretlendirme, iş yükü, terfi, ileri eğitim ve mesleki gelişim fırsatı, kurum ve kurumsal çevre konumu, toplumla ilişki, öğrenci davranışları ve hizmet koşulları gibi bir dizi faktöre bağlıdır. Brownell ve Tanner'a (2012) göre, öğretim sürecindeki iş faktörlerinin toplamı öğretmenlerde memnuniyet duygusunu desteklediğinde motivasyonun artmasına katkı sağlamaktadır. Bu faktörlerden herhangi birinin iyileştirilmesi, doğrudan ya da dolaylı bir şekilde iş doyumunun ve motivasyonun artmasına yol açmaktadır.

Bununla birlikte Sylvia & Hutchinson'un (1985), 167 öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmen motivasyonunun belirleyicilerinin, ücret maaş gibi ekonomik faktörlerden ziyade yeni fikirler denemek, uygun sorumluluk düzeylerini yakalamak ve öz-yeterliliğini özgür bir şekilde öğretmenlik mesleğinin tüm boyutlarında kullanabilmek olarak bulmuşlardır.

İçsel motivasyon, hem kısa hem de uzun vadeli öğretim hedeflerine ulaşmada önemli rol oynar. Araştırmacılar, öğretmenlerin kişisel öğrenme ve öğretme için sorumluluk almanın iç motivasyonunu arttırdığını ve özünde ilgi uyandırdığını buldular. Bu, gerçekten, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında kendi kaderini tayin etme ve kişisel seçim rolü altına çizmektedir. Öğretmenler okullarında kendi inisiyatifleri ile sorumluluk aldıklarında ve yetkilendirildiklerinde motivasyonlarının arttığı gözlenmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin kendi isteği ile öğrenme çabasını algılayan öğrencilerin, okula, derslere ve etkinliklere daha fazla katılım sağladıkları; aidiyet duygusu, özerklik ve motivasyonlarının olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenin çaba algılaması, beklentileri ve mesleki değerleri ile öğrencilerin motivasyonları arasında pozitif bir ilişki söz konusudur.

Bennell ve Akyeampong'a (2007) göre, düşük öğretmen motivasyonu, birçok olumsuz eğitsel sonuçlara yol açar. Düşük motivasyonun, devamsızlık, sınıf saatinin yeterince kullanılmaması, mesleki kötü davranış, geleneksel öğretim uygulamalarına başvurulması, zayıf hazırlık ve öğretmenlik görevlerini ihlal eden ikincil gelir getirici faaliyetlerle sonuçlandığı görülmüştür. Benzer şekilde, Zambiya, Papua Yeni Gine ve Malawi'deki öğretmen motivasyonu ile ilgili 'Uluslararası Gönüllü Hizmet Derneğinin' hazırladığı bir rapor, düşük motivasyonun, yüksek yıpranma oranlarına, öğretim kaygısına, güven eksikliğine, değişen düzeyde mesleki bağlılığa ve ya iyileştirmek için çaresizlik duygusuna neden olduğunu bulmuştur. Rapora göre gelişmekte olan ülkelerde eğitim sistemlerinde gözlenen önemli sorunlardan birisi öğretmenlerin motivasyonlarındaki eksikliklerdir (VSO-Voluntary Service Overseas, 2002).

Öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki henüz tam anlamıyla kanıtlanamamış olsa da, öğretmen motivasyonu ve öğrencinin benlik saygısı arasındaki korelasyon, Peck, Fox ve Morston (1977) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada kanıtlanmıştır. "Öğretmenlik konusunda güçlü olumlu tutumlara sahip olan öğretmenlerin, benlik saygısı yüksek öğrencilerinin olduğu gözlemlenmiştir. Öz-yeterliği ve benlik saygısı yüksek olan öğrencilere bu durumun nedenleri sorulduğunda, neredeyse tümü yüksek ve etkin bir öğretmen figüründen söz etmişlerdir. Rothman'a (1981) göre, öğrencilerin kişilik ve benliklerinde öğretmenler önemli bir

figürdür. Çünkü öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler sadece öğretme görevinden daha fazlasını ifade etmektedir; Etkili öğretmenler rol modelleridirler. Hem öğretmenler hem de öğrenciler için öğretmen motivasyonu, öğretmenlerin kendi işlerini nasıl hissettiklerinin önemine işaret etmektedir. Etkili öğretmenlerin özelliklerinden birisi de üst düzeyde motivasyona ve iş doyumuna sahip olmalarıdır (Akt. Bishay, 1996, ss. 147).

Guajardo'ya (2011) göre, öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen çok sayıda faktörden söz edilebilir. Bunlar:

1) İş Yükü ve Zorluklar: Gelişmekte olan ülkelerdeki öğretmenlere yönelik sınıf zorlukları ve talepleri giderek artmaktadır. Bu zorlukların üstesinden gelmede öğretmenler gerekli kurumsal ve sosyal desteği bulamamaktadır.

2) Ücretlendirme ve Teşvikler: Öğretmen maaşları genellikle düşüktür ve düzensiz olarak ödenmektedir

3) Tanınma ve Prestij: Birçok ülkede öğretmenlere yönelik toplumsal saygı düşük düzeydedir. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı giderek azalmaktadır.

4) Hesap Verebilirlik: Öğretmenler genellikle çok az destek görmelerine rağmen okul paydaşlarına karşı yüksek düzeyde hesap verebilirlik durumu ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu süreçte aşırı sorunlar yaşayan ve paydaşlardan gerekli desteği göremeyen öğretmenler daha yüksek oranda motivasyon düşüklüğü yaşamaktadırlar.

5) Kariyer Gelişimi: Öğretmenler kariyer gelişimi açısından düşük fırsatlara sahiptir. Öğretim, mesleki gelişim için ön plana çıkamamaktadır ve ikinci seçenек bir iş olarak görülmektedir.

6) Kurumsal Çevre: Birçok ülkede öğretmenler, belirsiz, sürekli değişen politikalar ve zayıf eğitim yönetimleri ile karşı karşıyadırlar.

7) Güç: Öğretmenler okul yönetimi ve bakanlık politikalarını etkileme ve yönlendirme gücüne sahip değillerdir. Çok pasif bir işgören olarak algılanmaktadır.

8) Öğrenme Materyali ve Olanakları: Öğretmenlerin öğrenme materyallerinin temini konusunda gerekli destek ve ortamlara sahip değildirler. Okuldaki yetersizliklerle birinci derecede yüz yüze kalan kişidir.

Gelişmekte olan ülkelerdeki öğretmen motivasyonu üzerine yapılan ampirik incelemelerle tamamlanan yukarıda ifade edilen unsurlar, gelişmekte olan ülkelerde öğretmen motivasyonu için bir analiz çerçevesi oluşturmaktadır. Bu çerçevede tüm bu 8 maddelik kategori bir birleriyle ilişkili bir şekilde öğretmenlerin motivasyonu olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

Motivasyonda ana amaç çalışanların istekli, verimli ve etkili çalışmasını sağlamak suretiyle işiyle ve örgütüyle bütünleşmesine hizmet etmektir. Burada önemli olan hususlardan biri de öğretmenlere bilinçli olarak onun daha çok arzu ettiği özendirme araçlarını sağlayarak yaptıkları işlere ve okula bağlılığını sürekli gerçekleştirmek, iş yapma doyumunu artırmak sadece verimliliği değil yaratıcılık ve yenilik yapma gücünü de geliştirmek olmalıdır. Tüm bu süreçte eğitim yöneticilerin öğretmenlere rehberliği, desteği, yüreklendirmesi, yetenek ve becerilerini ortaya koymasını fırsat vermesi önemlidir.

2.8. Öğretmenlerin Motivasyonunun Artırılması

EI-Education International (2016), öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasında etkili olacak belli başlı faktörleri şu şekilde sıralamıştır.

-Öğretmenlerin mesleki özerkliği. Öğretmenlerin pedagojik uzmanlığını değerlendirecek ve eğitim standartlarını ve müfredat kapsamını koruyarak öğrenme içeriğini uyarlamalarını ve öğrenenlerin ilerleme ve sınıf içeriği bakımından öğretmen uygulamaları bağlamında güçlendirecek biçimde güçlendirilmesi.

-Öğretmenlerin okul liderliği işlevlerini güçlendirme

- Öğretmenlerin akran öğrenme ve desteğine erişme imkânları da dahil olmak üzere okul düzeyinde işbirlikçi ve destekleyici çalışma ortamlarının geliştirilmesine yönelik okul liderliği rollerine yatırım yapmak ve öğretmenlerin eğitim kaynaklarına ve öğretim materyallerine yeterli derecede erişebilmelerini sağlamak

-Öğretmenlerin okulda yetkilendirilmesi. Öğretimin kalitesini yükseltmek ve nihai olarak öğrenme çıktılarını okulun paydaşlarıyla işbirliği içinde çalışmak üzere öğretmenlerin yetkilendirilmesi.

-Öğretmenlerin mesleki olarak profesyonelliğini destekleme. Bu amaçla öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteleyecek sivil toplum kuruluşları, sendikalar ve öğretmenlik birliklerine katılımı özendirilmelidir. Hizmet öncesi ve hizmet içerisinde öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirici eğitimler de motivasyonu artırıcı bir işleve sahiptir.

-Öğretmenin motivasyonunun ve moral değerinin hem maddi hem de maddi olmayan faktörler tarafından etkilenmekte olduğunu kabul ederek, öğretmenlerin maddi ve manevi olarak teşvik edilmesi ve destek stratejileri üzerinde okul ve sistem düzeyinde çalışmalar yapılmalıdır.

Özünde motive olan öğretmenler, öğretim amaçlarına ulaşmak ve bu süreci başarıyla gerçekleştirmek için kısmen huzursuzluk ve stres hissederler. Bu durum çoğunlukla geçicidir, yüksek motivasyon ve işini iyi yapmanın duygusuyla bu durum iş doyumuna evrilir. İçsel motivasyona sahip öğretmenler, zorlu çalışmaları tercih etme eğilimindedirler, yetenekleri hakkında kendine güvenleri yüksektir ve öğrencilerin öğrenmesi açısından gerçekten fark yaratabileceklerine inanmaktadırlar.

İçsel motivasyonun iki temel unsuru vardır: İnsanlar, yaptıklarına değer verdiklerinde ve başarı için bir şansa sahip olduklarına inandıklarında daha fazla motive olurlar. Bu yönlerden her ikisine de bakalım (Williamson ve Blackburn, 2018).

-İşe değer verme ile öğretmen motivasyonu arasında oldukça yüksek ilişki söz konusudur. Öğretmenler değeri birçok yönden görürler, ancak en etkili üç unsur ilgisi, öğrenme etkinliğinin türü ve ilişkilerdir.

Öğretmenler öğrenme-öğretme süreçlerine olan katkıları ölçüsünde değer görürler. Öğretmenler kendilerini geliştirmeleri ve öğrenen bir eğitici olma çabalarını artırdıklarında çok önemli bir değer algısını ortaya çıkarırlar bu durum da onları motive eder.

Öğretmenler, sınıflarında yeni bir strateji denenmek istendiğinde Sınıf için kazancı ne?, Bu bilgiyi nasıl kullanabilirim?, Uygulamayı nasıl başarılı kılabilirim? sorularına verdikleri tepki, davranış ve cevaplar okuldaki duyuşsal özelliklerin önemli bir göstergesidir. Öğretmenler, okuldaki uygulamaları kendileri ile ilişkilendirdiklerinde daha fazla öğrenme çabasına girmekte ve motive olmaktadır.

Öğretmenlerin kendilerinin gerçekleştirdiği tüm öğrenme ve öğretme durumlarının kendileri için bir değeri vardır. Öğretmenler genelde düz anlatım dersler ve power point slaytları etrafında inşa edilmiş “oturduğun yerde öğrenme” yöntemlerinden ziyade mesleki gelişim süreçlerinde özgün bir şeyler yaparak, okuldaki faaliyetlerde söz sahibi olduklarında inisiyatiflerini kullandıklarında daha fazla motive olurlar. Bu nedenle etkili okullarda öğretmenler karar alma süreçlerine katılırlar ve daha fazla motive olurlar.

Öğretmenler hem okul yöneticileri hem de akranları tarafından değer görmek isterler. Öğretmenler, öğrenciler gibi, sevilen, ilgilenen ve yöneticileri tarafından saygı duyulan bir kişi olmaya ihtiyaç duyarlar.

Çoğu öğretmen, akranları ve meslektaşlarıyla eşit takdir ve desteğe ihtiyaç duyar. Aksi halde öğretmen, arkadaşlarından ve yöneticilerden kendisini soyutlar, kendilerini değersiz hisseder. Bu durum ise öğretmenin okul ve işine yönelik tüm motivasyon süreçlerini olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle öğretmenlerin, okulu hedeflerine ulaştıran ekip çalışmasının bir parçası olması önem taşımaktadır. Bu durum tüm okul paydaşları arasında bir sinerji oluşturacak ve motivasyonu olumlu yönde etkileyecektir.

Öğretmenler, yeni bir öğrenme uygulamasında başarılı olduklarına inandıkları zaman da motive olurlar. Bu motivasyona iki şey katkı yapar. Birincisi, bir etkinliğin zorluğu ile öğretmenin beceri seviyesi arasındaki uyuma derecesi, motivasyonun ana unsurudur. Burada iyi tasarlanmış mesleki gelişim çok önemlidir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri yeni bir girişim başlatmaya veya öğretmeyi geliştirmeye motive ederken, öğretmenlik becerilerini ve yeterliklerini yükseltmek için de uygun desteği vermeleri önemlidir. Destek sadece öğrenciler için olmamalıdır. İkincisi, öğretmenle-

rin önceki uygulamaları, herhangi bir konudaki tecrübeleri de okulun duyuşsal süreçleri açısından önemli bir faktördür. Bu tecrübelerden faydalanmak hem ilgili öğretmeni hem de meslektaşları arasındaki grup içi motivasyonu tetikleyecektir (Williamson ve Blackburn, 2018).

Öğretmen motivasyonunu artırmak için göz önüne alınması gereken bir diğer motivasyon konsepti, paylaşılan başarının konseptidir. Bireyin kendine özgü motivasyonu genel bir teşvik ortamında beslenir. Okul içerisindeki tüm paydaşların iyi olanı fark etmesini ve yorumlamasını isteyerek paylaşılan bir motivasyon kültürü oluşturmaya çalışılmalıdır.

Öğretmenlerin motive edilmesi sürecinde ailelerin de işin içine katılması önemlidir. Tıpkı öğretmenlerin öğrencilerin iyi yaptıklarını paylaştığı gibi, ailelerin öğretmenlerle ve çocuklarıyla olan olumlu deneyimleri tanımaları ve paylaşmaları önemlidir.

Araştırma konusuyla ilgili literatür incelendiğinde konunun teorik yapısının yanında, okullarda idarecilerin rahatça uygulayabileceği çeşitli pratik önerilere de rastlanmaktadır. Aşağıdaki öneriler öğretmen motivasyonunun sağlanmasında okul ortamında yöneticilerin neler yapabileceğine dikkat çekmektedir.

- Öğretmenlerin öz-güdülenmelerini güçlendirin. Okul yöneticisi olarak sizin gücünüzü veya dışsal ödülleri vurgulayan iletiler yollamaktan kaçının. “Benim istediğim,” “yapmak zorunda olduğunuz,” gibi ifadeler yerine “Tepkilerinizle ilgileneceğim” “Bence şu konuyu ilginç bulacaksınız” gibi ifadeler kullanabilirsiniz (Lowman, 1990).

- Öğretmenler arasında yoğun rekabet yaratmaktan kaçının. Bu durum okuldaki çalışma süreçlerini engelleyen bir duygu olan endişeye neden olur. Öğretmenleri birbirileri ile karşılaştırmayınız. Öğretmenlerin rekabetçi ortam yerine işbirlikli ortamlarda çalıştıklarında daha katılımcı olduklarını, daha çok çalıştıklarını, yeni uygulamalara daha sıcak baktıklarını ve daha yüksek performans sergiledikleri görülmüştür (Eble, 1988; Forsyth ve McMillan, 1991).

- Olumsuz uyarıları tehdit olarak kullanmaktan kaçının. McKeachie (1986), tehdit algısı öğretmenlerin öğretim kalitelerini olumsuz etkilediğini, işler konusunda mazeret uydurmaya ve benzeri üretken olmayan davranışlara yönlendirebileceğini belirtmiştir.

- Öğretmenlere mümkün olduğu kadar çabuk geribildirim verin. Bir öğretmenin işini iyi yaptığını, neden iyi olduğunu söylemek veya yaptığı katkıyı belirtmek de ödül olabilir (Cashin, 1979). Olumsuz geribildirim verdiğinizde açık ve belirgin bir noktaları ifade edin. Olumsuz geribildirim olumsuz bir okul ortamının doğmasına neden olabilir.

- Başarıyı ödüllendirin. Hem olumlu hem de olumsuz yorumlar güdülenmeyi etkilemektedir. Fakat araştırmalar tutarlı bir şekilde öğretmenlerin olumlu geri bildirim ve işlerini çok iyi yaptıkları, öğrencilerini başarılı kıldıkları algılarına sahip olmaları durumundan daha çok etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Yöneticiler tarafından takdir edilme ve övgü öğretmenin özgüveninin, yetkinliğin ve benlik saygısının artmasını sağlamaktadır (Lucas, 1990).

- Öğretmenlere kendi öğretim stilleri ve yaklaşımları konusunda kontrol esnekliği tanıyın (Brooks et al., 1998). Anderman & Midgely'a göre (1998), Öğretmen öğretme sürecinin, dersliğinin v.s kontrolünü aldığında daha yüksek motivasyon sergilemektedir. •Öğretmenler okul ortamında etkin katılımcılar haline getirmeye çalışsın. Öğretmenler yaparak, planlayarak, yaratarak, çözerek etkin okul paydaşı olurlar. Pasiflik (edilgenlik) öğretmenlerin motivasyonunu ve iş doyumunu azaltır.

- Dışsal ödülleri yerine göre (nadiren) kullanın. Eğer dışsal ödüller kullanılacaksa, belli bir görev tamamlandığında ya da çok özel bir durumda en etkilidirler. Alt düzeyde bir çaba sarf eden her öğretmene verildiğinde bu ödül gittikçe anlamsızlaşır (Brooks et al., 1998).

- Çatışma çalışanların motivasyon ve tatmin düzeylerinin düşmesine, bu bağlamda verimliliklerinin ve örgütsel bağlılıklarının azalmasına, personel devir ve devamsızlık oranlarının artmasına sebebiyet verebilmektedir.

Personelin örgüt içindeki çalışma arkadaşları ve yöneticiler ile ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesi motivasyonu olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü bir yönetimde çalışan personeli memnun ve mutlu eden en önemli faktörlerden biri yöneticilerinin onlarla iyi ilişkiler kurmaları ve bunu her aşamada sürdürmeleridir. Zaten yönetimin verimli ve etkin çalışması için yönetenler ile yönetilenler veya karar vericiler ile uygulayıcılar arasında iyi ve samimi bir ilişki ve irtibatın olması gerekir. Kısacası, bir örgütte yöneticilerin personel ile iyi, samimi, sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler içinde olması, personelin tatmin edilmesinde önemli bir rol oynar (EI-Education International, 2016).

Okuldaki geliştirilmesi açısından önemli olan mesleki ve teknik bazı konularda öğretmenlerin hizmet-içi eğitime tabi tutulması, iş veya hizmeti daha iyi üreteceklerine ve bunun sonunda da maddi ve manevi durumlarının iyi olacağına inanmaları bakımından onları tatmin eder (Şimşek ve Çelik, 2008).

Öğretmenlerin kendi amaç ve beklentileriyle çalıştıkları okullardaki çalışma ikliminin örtüşmesi ve birbirini tamamlaması, öğretmenlerin ihtiyaç ve gereksinimlerini karşılayabilecek çalışma ortamlarının sağlanması, örgütsel motivasyonu sağlayacak bu durumda okuldaki tüm paydaşları okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirecektir. Bu şekilde sağlanan olumlu bir motivasyon ortamında; etkin, verimli ve iş doyumunu yüksek öğretmen ve yöneticilerin oluşturduğu, kaliteli eğitim veren okullarda çalışma fırsatı elde edilebilir

Tüm bu açıklamalardan da görüleceği üzere, literatür motivasyona ilişkin teorik bazda ele alınan birçok özelliği uygulamada öğretmenlerin neleri nasıl yapması gerektiğine ilişkin pratik önerilere de yer vermektedir. Diğer taraftan eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin verimli çalışmasını sağlamak ve öncelikle okuldaki tüm çalışanları neyin motive ettiğini bilmeleri gerektiği de önem arz etmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak araştırmanın sonuç bölümünde bu tür pratik önerilere yer verilecektir.

2.9. İlgili Araştırmalar

Ozan, Özdemir ve Yaraş (2017) tarafından gerçekleştirilen karma modellenli bir araştırmada, öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının iş doyumunu ve motivasyon düzeylerine etkisi incelenmiştir. Korelasyon analizine göre, öğretmenlerin sosyal sermaye algısı ile iş motivasyonu arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, sosyal sermayenin üç alt boyutu, öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin anlamlı yordayıcılarıdır; diğer taraftan araştırmanın diğer bağımlı değişkeni iş doyumunu sadece sosyal sermayenin bir boyutu ile anlamlı ilişki göstermiştir. Regresyon analizlerine göre sosyal sermaye algısının iletişim-sosyal etkileşim alt boyutu, öğretmen iş doyumunu anlamlı düzeyde yordamaktadır. Kendilerini okul ortamında çok sosyal ve etkileşim içerisinde gören öğretmenler tüm motivasyon boyutlarında yüksek düzeylere sahiptir.

Yıldız (2017) tarafından gerçekleştirilen bir yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin pozitif algı düzeylerinin, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonunu nasıl etkilediği saptanmaya çalışılmıştır. Pozitif Algı Ölçeği uygulanan 558 öğretmenin görüşlerine göre ölçeğin mesleki ve kişisel yetkinlik, etkili iletişim ve işbirliği ve sorumluluk yetisi ve örgütsel etkililiğe katkı sağlama alt boyutlarından sadece mesleki ve kişisel yetkinlik olgusunun içsel ve dışsal motivasyon üzerinde anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Kendilerini mesleki ve kişisel açıdan yeterli algılayan öğretmenler yüksek motivasyon düzeylerine sahip oldukları görülmüştür.

Sertel (2016) tarafından gerçekleştirilen bir yüksek lisans tez çalışmasında, okullardaki örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonlarına olan etkisi incelenmiştir. Nicel araştırma yönetimiyle 150 öğretmenden elde edilen çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenleri ile iş motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken öğrenim durumlarına göre motivasyonları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin iş motivasyonları lisans mezunlarından anlamlı şekilde yüksektir. Ayrıca okuldaki örgüt kültürü algısı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki söz konusudur.

Yıldırım (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, okul müdürlerinin mesleki ve yönetsel yeterlikleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İstanbul’da 340 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre mesleki ve yönetsel yeterliği yüksek olan yöneticilerin, öğretmenleri anlamlı ve yüksek düzeyde motive ettikleri bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerinin demografik özelliklerine motive olma düzeyleri farklılık göstermektedir.

Çelik (2015) tarafından gerçekleştirilen bir yüksek lisans tez çalışmasında, okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırmada Şırnak ilinde görev yapan 728 öğretmenin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim biçimleri betimlenmiş daha sonrada öğretmen motivasyonu ölçeğinden alınan puanlarla ilişkilere bakılmıştır. Araştırma bulgularına göre genel olarak öğretmenlerin motivasyonları orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre motivasyon düzeyleri farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim stilleri ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı ilişkiler söz konusudur. Yetkeci ve başıboş yönetim stili ile öğretmen motivasyonu arasında negatif-olumsuz bir ilişki bulunmuştur.

Okçu (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, eğitimdeki değişim ve dönüşüm süreç ve uygulamalarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkileri incelenmiştir. Mersin ilinde görev yapan ilköğretim öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen nitel araştırmanın bulgularına göre eğitimdeki değişim ve dönüşüm süreçleri bazı boyutlarda öğretmen motivasyonunu olumsuz bazı açılardan da olumlu etkilemektedir. Bu tür değişim ve dönüşümlerin hızla ve plansız bir şekilde gerçekleştirilmesinin öğretmen motivasyonu olumsuz etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte okulların alt yapısının güçlendirilmesi ve sınıf mevcutlarının azaltılması gibi uygulamaların öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Demir (2015) tarafından gerçekleştirilen bir yüksek lisans tez çalışmasında, müfettişlerin sınıf öğretmenlerine rehberlik yapma durumları ile öğretmenlerin güdülenmeleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. 216 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen

araştırmanın bulgularına göre bu konuda okul denetçilerinin rehberlik hizmetlerini az düzeyde gerçekleştirdikleri bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin orta düzeyde motive olma eğiliminde oldukları görülmüştür. Son olarak müfettişlerin rehberliğini olumlu olarak algılayan ve ifade eden öğretmenlerin daha yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları görülmüştür.

Tadiç (2015) tarafından Sırbistan'daki ilköğretim öğretmenleri üzerinde yürütülen araştırma projesinde, öğretmen özerkliği, iş baskısı, sınıf ve okul iklimi ile öğretmen davranışları ve motivasyonu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğretmenlerin okul ve sınıftaki süreçleri, kendileri belirlediklerinde davranışları ve öğrenci otonomisine yönelik katkıları daha olumlu olmaktadır. Öğretmenlerin özerkliklerini zayıflatan ve içsel işyeri baskı algısı öğretmenlerin iş motivasyonunu ve doyumunu olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda özerklikleri desteklendiğinde, buna karşın kontrol ve denetim algısı azaldığında öğretmenlerin okul iklimine olan katkısı artmakta ve öğrencilerin disiplin problemlerinin azaldığı görülmüştür.

Fidan (2014) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında, üniversite düzeyinde İngilizce derslerine giren okutmanların motivasyonları ve öğretme istemleri farklı değişkenler açısından ele alınmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin akademik geçmişleri motivasyonları üzerinde etkili olmakla birlikte, öğrenci tutumları, çalıştıkları kurumların özellikleri gibi dış faktörlerin önemli faktör olarak motivasyonlarını etkilediği gözlemlenmiştir. Okutmanların öğretme istemleri düşük olmakla birlikte sınıfın tutum ve özelliklerine göre öğretme motivasyonu yüksek algısı oluşturdukları görülmüştür.

Arslan'ın (2012) gerçekleştirdiği bir yüksek lisans çalışmasında, okul yöneticilerinin tutum, davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlköğretimde görev yapan 526 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen nicel araştırmanın bulgularına göre okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışları öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin motivasyonu açısından görev yapılan okula bakış açısı, örgütsel ortam ve yönetim değerlendirme gibi unsur-

ların demokratik tutum ve davranışlara sahip olduğu düşünülen yöneticilerin okullarında daha olumlu ve yüksek düzeyde algılandığı görülmüştür.

Canpolat (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin kariyer basamakları hakkındaki görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğretmenler genel olarak kariyer basamaklarının uygulanmasına orta düzeyde katılmakla birlikte bu durumun meslektaşlar arasında içsel bir rekabeti artırdığına inanmaktadırlar. İlköğretim öğretmenlerinin kariyer basamakları uygulamasına katılma durumu ile isel-dışsal motivasyon, normatif bağlılık, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı arasında ise doğru orantılı olumlu bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu değişkenler arasında en yüksek ilişki kariyer basamakları uygulamasına katılma fikri ile dışsal motivasyon düzeyi arasındadır.

Alam ve Farid'in (2011) Pakistan'ın Rawalpindi şehrinde görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde yürüttüğü geniş kapsamlı bir araştırma projesinde, öğretmen motivasyon kaynakları incelenmiştir. 80 öğretmen üzerinde yürütülen çalışmanın bulgularına göre kişisel / sosyal faktörler, sınıf-okul ortamı, sosyo ekonomik durumlar, öğrencinin davranışları, sistem baskısı-sınav stresi, ödüller / teşvikler ve kendine güven-öğretmen kişiliği gibi faktörler öğretmen motivasyonunun belirleyici faktörleri olarak bulunmuştur. İçsel motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin işe ilişkin tutum ve motivasyonlarında kişisel, sosyal, kişilik, kendine güven gibi faktörler ön plana çıkarken, dışsal motivasyonlu öğretmenlerde ise sosyo-ekonomik faktörler, ödül beklentisi v.b değişkenler ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte sistem ve sınav baskısı öğretmenlerin motivasyonlarını anlamlı düzeyde düşürmektedir.

Bektaş'ın yaptığı bir çalışmada (2010), ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerileri ile öğretmenleri güdülenmeleri arasındaki ilişkiler çok yönlü incelenmiştir. Araştırma 200'ü öğretmen, 78'i yönetici 278 eğitimci üzerinde yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yönetici sosyal becerisi öğretmen motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ilişki vardır. Bayan öğretmenler sosyal iletişim düzeyi yüksek olan okul yöneticilerinden güdülenme açısından daha yüksek oranda etkilenmektedir. Araştırmada duygusal anlatıcılık, duyuşsal duyarlık ve duyuşsal kontrol değişkenlerinin yönetici ile ça-

lışmayı; duygusal anlatımcılık ve duyuşsal duyarlık değişkenlerinin yönetici saygısını; sosyal anlatımcılık ve sosyal duyarlık değişkenlerinin yönetici bireysel ihtiyaç ilişkisini; sosyal anlatımcılık ve sosyal kontrol değişkenlerinin yönetici tutum ve davranışlarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Polat'ın (2010), gerçekleştirdiği bir çalışmada anaokulları yöneticilerinin güç kaynakları ile öğretmenlerin güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. 326 özel ve resmi anaokulunda görevli öğretmen üzerinde gerçekleştirilen nicel araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler yaptıkları işe yüksek düzeyde değer vermekteler, bununla birlikte çalıştıkları okullarda yönetsel süreçler ve güç kullanımı açısından bazı olumsuzlukları dile getirmişlerdir. Öğretmenler dışsal motivasyona kıyasla içsel motivasyonu daha yüksek düzeyde tercih etmektedirler. Öğretmenlerin motivasyon tercih ve düzeyleri ile yöneticilerin güç kullanımları arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Uzmanlık, bilgi ve karizmatik gücün öğretmenlerin motivasyonları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Rasheed, Aslam ve Serwar (2010) tarafından yürütülen bir çalışmada, liselerde öğretmenler için çeşitli motivasyon kaynak ve faktörleri karşılaştırmalı ve ilişkiisel bir yaklaşımla ele alınmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, maaş, ders ücretleri ve ek primler öğretmenler için önemli bir motivasyon kaynağı olmasına karşın, öğretmenlerin okullarında motivasyonunu etkileyen farklı içsel ve dışsal motivasyon unsurları olduğunu ortaya koymuşlardır. İşin düzeni, çalışma ortamı, kariyer gelişimi, takdir edilme ve ödüller, geri bildirim, bireysel gelişim imkanları, karar verme ve yetkilen-dirmeye katılım gibi faktörler öğretmen motivasyonu etkilemektedir. Bununla birlikte okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim çatışmaları, otokratik denetim uygulamaları ve yoğun iş yükü öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir.

Lin ve Chen (2009) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin bilgi paylaşım ve işbirliği durumları ile motivasyonları arasındaki ilişkiler çok yönlü incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre okul sistemin organizasyonu, öğretmenlerin profesyonel uygulamalarındaki inovasyonlara bilinçli bir şekilde katılımı ve bu konulardaki işbirliği okulun ve öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin eşli ya da

zümreler halinde birbirleriyle birlikte çalışmalarının nitelik ve niceliği, bilgi paylaşım kültürü ve mesleki bilgi paylaşımının kalitesini olumlu olarak etkilemektedir. Bu durumun takdir edilmesi ve değerlendirilmesi ise öğretmen motivasyonunda anlamlı bir artışa yol açmaktadır.

Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2009), tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerini motivasyonunu etkileyen olumlu ve olumsuz faktörler incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemine göre desenlenen araştırmada 19 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin motivasyon süreçlerini etkileyen 63 dışsal etken, 19 içsel etken, 82 motivasyon bozucu dışsal etken, 9 motivasyonu bozucu içsel etken belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre yönetici güvem ve desteği öğretmenlerin tüm motivasyon süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca okuldaki insan ilişkilerinin niteliği öğretmen motivasyonunu etkilemektedir.

Karaboğa (2007) tarafından gerçekleştirilen bir tez çalışmasında, okul yöneticilerinin motivasyonları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Regresyon analizi teknikleri kullanılan nicel araştırmanın sonuçlarına göre liselerde görev yapan yöneticilerin statüsü ve yönetici davranışlarına yönelik motivasyonu öğretmenlerin motivasyonlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki uygulamalarının dışındaki unsurlardan duyduğu motivasyon düzeyine sadece okul yöneticisinin işin içeriğinden ve ücretten duydukları motivasyon düzeyinin anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür.

Koçak (2002) tarafından gerçekleştirilen bir yüksek lisans çalışmasında, Ankara ilinde görev yapan öğretmenlerin motivasyon süreçlerinde etkili olan faktörler okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak nitel araştırma yöntemiyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına öğretmenleri informal ilişkilerin niteliği, güven. Karar süreçlerine katılım, öğrencilerin başarılı olması gibi psiko-sosyal araçların etkili olduğu ve içsel motivasyon süreçlerini daha fazla önemsedikleri gözlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın, bir örneklem üzerinde çalışarak evrene genelleme yapma amacı güden araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Karasar, 1996). Bu araştırmada genel tarama modellerinden karşılaştırmalı ilişkisel tarama deseni kullanılarak; motivasyon ölçeklerinden elde edilen puanların, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, branş ve görev yapılan okulun statüsü değişkenlerine göre karşılaştırarak incelemek amaçlanmıştır.

Karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli ile yapılacak araştırma yorumları deneysel araştırmalara göre daha kısıtlı olduğundan, araştırmacıların belirli bir faktörün, gözlemlenen davranışların nedeni ya da sonucu olduğunu her zaman ve kesin olarak söylemesi mümkün değildir. Bununla birlikte, yorumlama ile ilgili problemlere rağmen, bu tezdeki karşılaştırmalı tarama çalışması, öğretmenlerin motivasyon ve davranış modellerinde ortaya çıkan farklılıkların ilişkili olduğu değişkenleri belirleme konusunda önemli fikirler sunmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Konya ili Meram ilçesinde görev yapmakta olan 3950 öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2017). Çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Birinci aşamada tabakalı örneklem yöntemi kullanılarak okullar buldukları yerleşim yerlerine göre tabakalara ayrılmıştır. İkinci aşamada basit tesadüfi örnekleme ile okullar belirlenmiştir. Araştırmanın örneklem sayısının, örneklem belirleme formülü

kullanılarak ($n = (z \cdot \sigma)^2 / (e^2 + (z \cdot \sigma)^2 / N) = (1,96 \cdot 0,50)^2 / 0,05 + (1,96 \cdot 0,50)^2 / 3950 = 370$) bulunmuş olup bu çalışmaya 404 öğretmen dahil edilmiştir. Öğretmenler, Konya ili Meram ilçesinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 97'si özel okullarda 307'si ise devlet okullarında görev yapmaktadır. Öğretmenler, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireylerden seçilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra katılımcılara ulaşılarak ankete katılmaları sağlanmıştır. Katılımcılara ait betimsel bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Grup	Alt Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	234	57,9
	Erkek	170	42,1
Yaş	21-30	65	16,1
	31-40	128	31,7
	41-50	147	36,4
	51 yaş ve üzeri	64	15,8
Medeni durum	Evli	73	18,1
	Bekar	331	81,9
Mezun olunan okul	Eğitim fakültesi	251	62,1
	Yüksek öğretmen okulu	14	3,5
	Fen-Edebiyat Fakültesi	63	15,6
	Diğer	76	18,8
Toplam		404	100,0

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin %57,9'unun kadın, %42,1'inin ise erkek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler yaş gruplarına göre incelendiğinde, 21-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin oranı %16,1, 31-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin oranı %31,7, 41-50 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin oranı %36,4 ve 51 ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenlerin oranı ise %15,8'dir. Evli öğretmenlerin oranı %18,1 bekar öğretmenlerin oranı ise %81,9'dur. öğretmenlerin büyük bir oranının (%62,1) eğitim fakültesi mezunu olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Meslekleri ile İlgili Betimsel Bilgiler

Grup	Alt Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Mesleki kıdem (yıl)	5 ve daha az	59	14,6
	6-10	51	12,6
	11-19	120	29,7
	20 ve daha fazla	174	43,1
Görev yapmakta olduğunuz okulun türü	Anaokulu	22	5,4
	İlkokul	200	49,5
	Ortaokul	138	34,2
Branşınız	Lise	44	10,9
	Sınıf öğretmeni	173	42,8
Görev yapmakta olduğunuz okulun statüsü	Branş öğretmeni	231	57,2
	Devlet okulu	307	76,0
Toplam	Özel okul	97	24,0
		404	100,0

Tablo incelendiğinde, mesleki kıdem süresi 5 yıl ve altı olan öğretmenlerin oranı % 14,6, 6-10 yıl olan öğretmenlerin oranı %12,6, 11-19 yıl olan öğretmenlerin oranı %29,7 ve 20 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin oranı %43,1'dir. Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin oranı %5,4, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin oranı %59,5, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin oranı %34,2 ve liselerde görev yapan öğretmenlerin oranı ise %10,9'dur. Sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin oranı %42,8 ve branş öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin oranı %57,2'dir. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin oranı %76 ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin oranı %24'tür.

3.3. Kullanılan Ölçme Araçları

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin verileri elde edebilmek için araştırmacı tarafından bir anket formu geliştirilmiştir. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan öğretmenlerin demografik bilgilerini ve meslekleri ile ilgili bilgilerini belirtebilecekleri sorulara yer verilmiştir. Bu sorular; cinsiyet, yaş,

mezun olunan okul, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, branş ve görev yapılan okulun statüsü değişkenleri ile ilgili sorulardır.

Anketin ikinci bölümünde öğretmenlerin motivasyonlarını ölçmek için “İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği” maddelerine yer verilmiştir. Motivasyon Ölçeğinin kuramsal temeli, Mottaz (1985) tarafından geliştirilen motivasyon modeline dayanmaktadır. Dündar, Özutku ve Taşpınar (2007) tarafından uyarlanan ölçek toplam 24 maddeden oluşmaktadır. 5’li Likert tipinde olan ölçeğin içsel motivasyon araçları (ilk 9 madde) ve dışsal motivasyon araçları (son 15 madde) olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçeğin dışsal motivasyon araçları boyutu; yardımseverlik, arkadaşlık, iş arkadaşlarının desteği, ücret çeşitliliği, çalışma ortamı ile ilgili sunulan kaynakların yeterliği, yükselme fırsatlar ve iş güvencesi gibi sosyal ve örgütsel motivasyon araçlarını kapsamaktadır. Ölçeğin içsel motivasyon araçları boyutu ise; işte bağımsızlık, işin ilgi çekici ve zorlayıcı olması, sorumluluk, çeşitlilik, işin çalışan açısından önemi, performans ile ilgili geri bildirimlerin sunulması, kişinin yetenek ve becerileri ile ilişkili motivasyon araçlarını kapsamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, içsel ve dışsal araçlara bağlı motivasyonun yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

3.4. Motivasyon Ölçeğinin Geçerliliği

Araştırmada kullanılan Motivasyon Ölçeğinin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. DFA, ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerinde veya önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için kullanılabilir (Kline, 2011). Bu araştırmada DFA, Motivasyon Ölçeğinin daha önceki çalışmalarda belirtilen iki faktörlü yapısının korunup korunmadığını test etmek için kullanılmıştır.

DFA sonucunda daha iyi uyum değerleri elde edebilmek hesaplanan modifikasyon indeks değerleri incelenmiştir. Modifikasyon indeksleri sabit bir parametrenin eklenmesi ya da yeni parametrelerin eklenmesi sonucu ki-kare değerinde elde edilecek düşmeyi göstermektedir. Bu doğrultuda, aynı faktör altında yer alan bazı maddelerin hataları arasındaki korelasyonlar serbest bırakılmıştır. Test edilen 2 fak-

törlü modele ait uyum değerleri Tablo 3’de gösterilmiştir ($\chi^2=530,01$; $sd=235$; $p<0,01$).

Tablo 3. İçsel ve Dışsal Motivasyon leğinin İki Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri

Ölçüm	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Modelin Uyum Değerleri
(χ^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	2,26
RMSEA	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,06
SRMR	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,06
CFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,90
GFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85	0,90
AGFI	$\geq 0,86$	0,85-0,80	0,87

Tablo 3 incelendiğinde, “İçsel ve Dışsal Motivasyon” ölçeğinin iki faktörlü yapısı, genel olarak, eldeki veriler ile iyi düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmaktadır (Anderson ve Gerbing, 1984; Browne ve Cudeck, 1993; McDonald ve Marsh, 1990; Tanaka ve Huba, 1985). İçsel motivasyon ve dışsal motivasyon faktörlerinde bulunan maddelere ait faktör yük değerleri sırası ile 0,42-0,71 ve 0,34-0,71 arasında değerler almıştır. Modelde gösterilen tüm yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,01$). Sonuç olarak, “İçsel ve Dışsal Motivasyon” ölçeğinin iki faktörlü yapısının bu araştırmada toplanan veriler ile uyumlu olduğu, ölçeğin orijinal yapısında belirtilen iki faktörlü yapısının korunduğu anlaşılmıştır.

Bu araştırmada ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak incelenmiştir (Tablo 4). Elde edilen iç tutarlılık katsayısının 0,7’den büyük olması beklenir. Bu değerden düşük katsayılar ölçeğin güvenilirliğinin zayıf düzeyde olduğunun bir göstergesidir. İç tutarlılık katsayısının 0,8’den büyük olması ise ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2002). Bu araştırmada edilen katsayı değerleri ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablo 4. İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeğinin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

Boyutlar	Madde sayısı	Cronbach Alfa
İçsel Motivasyon Araçları	9	0,89
Dışsal Motivasyon Araçları	15	0,86
Ölçeğin Geneli	24	0,90

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemek için minimum ve maksimum değer, ortalama, standart sapma gibi betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Motivasyon ölçeğinden elde edilen puanları; cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, branş ve görev yapılan okulun statüsü değişkenlerine göre karşılaştırmak için ise parametrik istatistikler kullanılmıştır.

Veriler analiz edilmeden önce parametrik istatistikler için gerekli varsayımların karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Bunun için öncelikle veri setinde normal dağılım güçleştiren uç değerlerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bunun için standardize Z değerleri hesaplanmış ve bu değerlerin ± 3 aralığında bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, 3 aralığının dışında bulunan 14 adet uç değer veri setinde yer aldığı anlaşılmıştır. Bu değerlere ait veriler, veri setinden çıkarılmış, analize dahil edilmemiştir. Bir sonraki adımda, verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için ölçekten alınan puanlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve incelenmiştir. Normallik varsayımının karşılanması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında değerler alması yeterlidir (George ve Mallery, 2010). Hesaplanan çarpıklık değerlerinin -0,62 ile 0,01 arasında, basıklık değerlerinin ise -0,52 ile 0,03 arasında bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, araştırmanın bağımsız değişkenlerinden birisi dışında (Mezun Olunan Okul Türü) tüm değişkenler açısından motivasyon puanlarının normal dağılım varsayımlarını karşılandığı anlaşılmış ve verilerin analizinde parametrik istatistiklerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada hangi parametrik istatistiksel tekniklerin kullanıldığı Tablo 5’de gösterilmiştir. SPSS 25.0 kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçları %95 güven düzeyinde ele alınmış ve $p<0,05$ değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 5. Karşılaştırma Grupları ve Kullanılan Analiz Teknikleri

Karşılaştırma Grubu	Analiz Tekniği
Cinsiyet	İlişkisiz örneklem t testi
Yaş	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)
Mezun olunan okul	Kruskal Wallis Testi
Medeni durum	İlişkisiz örneklem t testi
Mesleki kıdem	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)
Görev yapılan okul türü	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)
Branş	İlişkisiz örneklem t testi
Görev yapılan okulun statüsü	İlişkisiz örneklem t testi

Araştırmada, katılımcılardan ölçek maddelerine ilişkin görüşlerini katılım derecelerine göre sıralanan seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Seçenekler Motivasyon Ölçeği için $5.00-1.00=4.00$ puanlık bir genişliğe dağılmaktadır. Bu genişlikler seçenek sayılarına bölünerek ölçeklerin kesim noktalarını ortaya koyan düzeyler belirlenmiştir (Tablo 6). Ölçeklerden alınan puanlar değerlendirilirken kesim noktaları dikkate alınmıştır.

Tablo 6. Ölçek Değerlendirme Puan Aralıkları

İfadeler	Kesim Noktaları	Düzye
Kesinlikle katılmıyorum	1,00-1,79	Çok Düşük
Katılmıyorum	1,80-2,59	Düşük
Fikrim yok	2,60-3,39	Orta
Katılıyorum	3,40-4,19	Yüksek
Kesinlikle katılıyorum	4,20-5,00	Çok Yüksek

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın genel amacı doğrultusunda geliştirilen alt problemlere çözüm bulmak için parametrik istatistikler kullanılarak gerçekleştirilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablolar halinde özetlenmiş ve açıklanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin motivasyonları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için öğretmenlerin motivasyonu ölçeklerinden almış oldukları puanlara ait minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeğinden Alınan Puanlara Ait Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	Ss	Düzye
İçsel Motivasyon	390	2,44	5,00	4,23	0,48	Çok yüksek
Dışsal Motivasyon	390	1,27	5,00	3,33	0,66	Orta
Genel Motivasyon	390	1,71	5,00	3,67	0,52	Yüksek

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamalarının sırası ile 2,44-5,00; 1,27-5,00 ve 1,71-5,00 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamaları ise sırası ile 4,23 ($\pm 0,48$), 3,33 ($\pm 0,66$) ve 3,67 ($\pm 0,52$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin içsel motivasyonlarının *çok yüksek*, dışsal motivasyonlarının *orta* ve genel motivasyonlarının ise *yüksek* düzeyde bulunduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin motivasyonları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için öğretmenlerin motivasyonu ölçeklerinden almış oldukları puanlar cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p																			
İçsel Motivasyon	Kadın	230	4,27	0,45	1,65	0,10																			
	Erkek	160	4,19	0,51			Dışsal Motivasyon	Kadın	230	3,32	0,67	-0,18	0,86	Erkek	160	3,34	0,64	Genel Motivasyon	Kadın	230	3,68	0,53	0,42	0,67	Erkek
Dışsal Motivasyon	Kadın	230	3,32	0,67	-0,18	0,86																			
	Erkek	160	3,34	0,64			Genel Motivasyon	Kadın	230	3,68	0,53	0,42	0,67	Erkek	160	3,66	0,51								
Genel Motivasyon	Kadın	230	3,68	0,53	0,42	0,67																			
	Erkek	160	3,66	0,51																					

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Araştırmaya katılan kadın ve erkeklerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyonlarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Öğretmenlerin motivasyonları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için öğretmenlerin motivasyonu ölçeklerinden almış oldukları puanlar yaş değişkenine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Yaşa Göre Karşılaştırılması

Değişken	Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	p	Gruplar arası fark*
İçsel Motivasyon	1. 21-30	62	4,28	0,35	0,33	0,80	-
	2. 31-40	125	4,21	0,51			
	3. 41-50	143	4,22	0,48			
	4. 51 yaş ve üzeri	60	4,26	0,51			
Dışsal Motivasyon	1. 21-30	62	3,59	0,66	5,92	0,00	1>3,
	2. 31-40	125	3,32	0,71			
	3. 41-50	143	3,19	0,59			
	4. 51 yaş ve üzeri	60	3,40	0,61			
Genel Motivasyon	1. 21-30	62	3,85	0,49	4,30	0,01	1>3,
	2. 31-40	125	3,66	0,56			
	3. 41-50	143	3,58	0,50			
	4. 51 yaş ve üzeri	60	3,72	0,49			

*Scheffe Testi

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin içsel motivasyon puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Diğer yandan, öğretmenlerin dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Araştırmaya katılan ve 21-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamaları, 41-50 yaş aralığında bulunan öğretmenlerinkine göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Öğretmenlerin motivasyonları mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için öğretmenlerin motivasyonu ölçeklerinden almış oldukları puanlar mezun olunan okul türü değişkenine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Mezun Olunan Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Değişken	Mezun olunan okul türü	N	Sıralamaların Ortalaması	Kruskal Wallis X^2	p	Gruplar arası fark*
İçsel Motivasyon	1. Eğitim fakültesi	241	190,85	2,72	0,436	-
	2. Yüksek öğretmen okulu	14	207,25			
	3. Fen-Edebiyat Fakültesi	59	188,61			
	4. Diğer	76	213,44			
Dışsal Motivasyon	1. Eğitim fakültesi	241	186,51	13,066	0,004	2>3,
	2. Yüksek öğretmen okulu	14	234,86			
	3. Fen-Edebiyat Fakültesi	59	175,75			
	4. Diğer	76	232,08			
Genel Motivasyon	1. Eğitim fakültesi	241	186,66	11,807	0,008	2>3,
	2. Yüksek öğretmen okulu	14	225,21			
	3. Fen-Edebiyat Fakültesi	59	177,78			
	4. Diğer	76	231,81			

Tablo 10’da Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinden elde ettikleri puanların mezun olunan okul türüne göre karşılaştırılma sonuçları görülmektedir. Kruskal Wallis Testi ile gerçekleştirilen analizlere göre öğretmenlerin içsel motivasyon puanlarının mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Diğer yandan, öğretmenlerin dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamalarının mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Gerçekleştirilen ileri analizlere göre araştırmaya katılan ve yüksek öğretmen okullarından mezun olan öğretmenlerin dışsal motivasyon ve genel motivasyon puanları, fen-edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlerininkine göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Öğretmenlerin motivasyonları medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için öğretmenlerin motivasyonu ölçeklerinden almış oldukları puanlar medeni durum değişkenine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması

Değişken	Medeni durum	N	\bar{X}	Ss	t	P
İçsel Motivasyon	Evli	71	4,35	0,41	2,28	0,02
	Bekar	319	4,21	0,49		
Dışsal Motivasyon	Evli	71	3,57	0,77	3,42	0,00
	Bekar	319	3,28	0,62		
Genel Motivasyon	Evli	71	3,86	0,57	3,48	0,00
	Bekar	319	3,63	0,50		

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamalarının medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Araştırmaya katılan evli öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Öğretmenlerin motivasyonları mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için öğretmenlerin motivasyonu ölçeklerinden almış oldukları puanlar mesleki kıdem süresi değişkenine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Mesleki Kıdem Süresine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Meslek kıdem (yıl)	N	\bar{X}	Ss	F	p	Gruplar arası fark*
İçsel Motivasyon	1. 5 ve daha az	57	4,31	0,38	1,36	0,25	-
	2. 6-10	50	4,30	0,41			
	3. 11-19	116	4,17	0,51			
	4. 20 ve daha fazla	167	4,23	0,50			
Dışsal Motivasyon	1. 5 ve daha az	57	3,60	0,69	5,88	0,00	1>3, 1>4,
	2. 6-10	50	3,49	0,70			
	3. 11-19	116	3,26	0,65			
	4. 20 ve daha fazla	167	3,24	0,60			
Genel Motivasyon	1. 5 ve daha az	57	3,86	0,50	4,99	0,00	1>3, 1>4,
	2. 6-10	50	3,79	0,53			
	3. 11-19	116	3,60	0,54			
	4. 20 ve daha fazla	167	3,61	0,49			

*Scheffe Testi

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin içsel motivasyon puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Diğer yandan, öğretmenlerin dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Mesleki kıdem süresi “5 yıl ve daha az” olan öğretmenlerin dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamaları, mesleki kıdem süresi “11-19 yıl” ve “20 yıl ve daha fazla” olan öğretmenlerininkine göre daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Öğretmenlerin motivasyonları görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için öğretmenlerin motivasyonu ölçeklerinden almış oldukları puanlar görev yapılan okul türü değişkenine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Görev Yapılan Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Değişken	Görev yapılan okul türü	N	\bar{X}	Ss	F	p	Gruplar arası fark*
İçsel Motivasyon	1. Anaokulu	21	4,52	0,35	4,84	0,00	1>3, 1>2,
	2. İlkokul	195	4,26	0,47			
	3. Ortaokul	135	4,14	0,47			
	4. Lise	39	4,30	0,51			
Dışsal Motivasyon	1. Anaokulu	21	4,16	0,51	18,14	0,00	1>2, 1>3, 1>4;
	2. İlkokul	195	3,31	0,59			
	3. Ortaokul	135	3,16	0,68			
	4. Lise	39	3,57	0,59			
Genel Motivasyon	1. Anaokulu	21	4,29	0,43	16,72	0,00	1>2, 1>3, 1>4;
	2. İlkokul	195	3,67	0,47			
	3. Ortaokul	135	3,53	0,53			
	4. Lise	39	3,84	0,49			

*Scheffe Testi

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamalarının görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir

farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin içsel motivasyon puan ortalamaları, ortaokul ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerininkinden; dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamaları ise lise, ortaokul ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerininkinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Öğretmenlerin motivasyonları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için öğretmenlerin motivasyonu ölçeklerinden almış oldukları puanlar branş değişkenine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Branşlarına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Branş	N	\bar{X}	Ss	t	p
İçsel Motivasyon	Sınıf öğretmeni	167	4,27	0,48	1,18	0,24
	Branş öğretmeni	223	4,21	0,47		
Dışsal Motivasyon	Sınıf öğretmeni	167	3,34	0,60	0,39	0,69
	Branş öğretmeni	223	3,32	0,70		
Genel Motivasyon	Sınıf öğretmeni	167	3,69	0,49	0,71	0,48
	Branş öğretmeni	223	3,65	0,54		

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamalarının branşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Araştırmaya katılan sınıf ve branş öğretmenlerinin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyonlarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Öğretmenlerin motivasyonları görev yaptıkları okulun statüsüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için öğretmenlerin motivasyonu ölçeklerinden almış oldukları puanlar görev yapılan okulun statüsü değişkenine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Görev Yapılan Okulun Statüsüne Göre Karşılaştırılması

Değişken	Görev yapmakta olduğunuz okulun statüsü	N	\bar{X}	Ss	t	p
İçsel Motivasyon	Devlet okulu	297	4,19	0,49	-3,02	0,00
	Özel okul	93	4,36	0,39		
Dışsal Motivasyon	Devlet okulu	297	3,17	0,58	-9,62	0,00
	Özel okul	93	3,84	0,61		
Genel Motivasyon	Devlet okulu	297	3,55	0,48	-8,52	0,00
	Özel okul	93	4,04	0,48		

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamalarının görev yapılan okulun statüsüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p < 0,05$). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri, verileri, bulguları ve ilgili literatür kapsamında gerçekleştirilen tartışma bölümüne yer verilmiştir.

Bu çalışmada anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri çok yönlü olarak incelenmiştir. Konya ili Meram ilçesinde basit tesadüfi örnekleme ile belirlenen okullarda görev yapan öğretmen örnekleminde elde edilen bulgulara göre katılımcıların içsel motivasyonlarının çok yüksek, genel motivasyonlarının yüksek ve dışsal motivasyonlarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgular Koçak'ın (2002), Polat'ın (2010) ve Ertürk'ün (2014) öğretmenler üzerinde, Dündar ve diğ. 'nin (2007) işgörenler üzerinde yürüttüğü çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

İşine motive olmuş özellikle iç dinamikleri güçlü olan öğretmenler, daha düşük motivasyon gösteren meslektaşlarına göre mesleğinin gereklerini yerine getirmede ve bunu sürdürmede daha ısrarcı davranmaktadırlar. Ayrıca yüksek motivasyona sahip öğretmenler işlerindeki başarısızlıklarını kendi kişisel çabalarına (yeteri kadar hazırlanmamış olmak gibi) dayandırırken, düşük motivasyona sahip öğretmenler yetersizliğini dışsal faktörlere (işin zorluğu, yönetici davranışları gibi) dayandırmaktadırlar. Yavuz'a (2016) göre, öğretmen motivasyonu ile iş doyumunu ve okula bağlılıkları arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Mutluluğu bir başka mutluluk üretir ve çoğaltır. Okulda öğretmenler mutlu değillerse, öğrencilerin mutlu olmaları oldukça zordur. Kuşkusuz içsel motivasyon süreci hem okulu hem de öğretmenleri geliştirecektir. Bu nedenle okul yöneticileri ve karar mekanizmaları öğretmenleri güdüleyebilmek için, onların motivasyonlarının niteliğini ve düzeyini iyi bilmeleri ve dikkate almaları gerekir.

Koçak'a (2002) göre, öğretmenler içsel motivasyon süreçlerini daha fazla önemsemekte benzer şekilde Polat'a (2010) göre, öğretmenler dışsal motivasyona

kıyasla içsel motivasyonu daha yüksek düzeyde tercih etmektedirler. Ertürk'ün araştırma sonucuna göre (2014), öğretmenlerin içsel motivasyonuna yönelik algıların $X = 4,03$ olup bu algı “yüksek” düzeyde; dışsal motivasyon algıların $X = 3,00$ olup, bu algı “orta” düzeydedir. Dündar ve diğ.'nin yaptığı çalışmaya göre (2007), etki düzeyi açısından içsel motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisinin dışsal motivasyon araçlarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Farid'e göre (2011), içsel motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin yaptıkları işe yönelik tutum ve motivasyonlarında sosyal etkileşim, takdir edilme, kişilik, kendine güven gibi psikolojik faktörler ön plana çıkmaktadır. Buna karşın, dışsal motivasyonlu öğretmenlerde ise sosyo-ekonomik faktörler, ödül beklentisi vb. faktörler ön plana çıkmaktadır. Bu araştırmanın önemli bir bulgusu öğretmenlerin içsel motivasyona çok yüksek düzeyde sahip olduğu gözlenirken dışsal motivasyonlarının orta ve altında olduğu görülmüştür. Bu bulgu Deci'nin (1992; Akt. Nyakundi, 2012) motivasyona ilişkin ortaya koyduğu bulgu ve görüşlerini desteklemektedir. Deci'ye göre (1992) dışsal faktörlerle ortaya çıkan motivasyon bireylerde çoğu zaman içsel motivasyona katkı sağlamamaktadır. Dış yönelimli motivasyona sahip olan birçok çalışan üzerinde gerçekleştirilen derinlemesine analizlerde, içsel motivasyonlarının düşük olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte Deci'ye göre (1992; Akt. Nyakundi, 2012) çalışanlar beklentilerindeki sonuçlara ve performanslara ulaştıklarında daha yüksek düzeyde içsel motivasyon sergilemektedir. İçsel ve dışsal motivasyona ilişkin bu tez için uygulanan öğretmen motivasyonu ölçeğinin içeriği incelendiğinde içsel motivasyonlu öğretmenlerin meslekleri ile ilgili beklenti, algı ve doyum düzeyleri baskın bir şekilde ön plana çıkmaktadır. Dışsal motivasyonda ise okuldaki çevresel faktörlerin ve bireyin kendisinin dışındaki kişi ve yapılan beklentileri, ihtiyaçları ve talepleri ön plana çıkmaktadır.

Litearaturde Koçak (2002) ve Karaboğa (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin dışsal motivasyonları konusunda en önemli değişkenin okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının olduğu görülmüştür. Öğretmenler genellikle rencide olma, eleştirilme, gibi dışsal olumsuz motivasyon uyaranları ile yüz yüze kalabilir. Bu faktörler okullarda bir motivasyon aracı olarak ortaya çıkmakla beraber, tezin bulguları öğretmenlerin dışsal motivasyon tercih ve düzeylerinin aslında çok

yüksek olmadığını göstermektedir. Okullarda olumsuz yaşantı ve uyanlarla sık karşılaşma öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğretmenlerin görevlerinde motivasyonu yükseltmede ve iş doyumlarını artırmada önemli faktörlerden biri de çalışılan ortamın tüm yönleriyle olumlu bir atmosfere sahip olmasıdır. Kısacası örgüt ikliminin sağlıklı olmasıdır. Bu nedenle tüm eğitim kurumlarında öğretmenler, öğrenciler ve diğer çalışanlar açısından olumlu bir psikolojik ortamın oluşturulması önemlidir. Çalışan ortamın psikolojisi özellikle içsel motivasyonu etkilemektedir. Bu açıdan öğretmenlerin çalıştıkları kuruma ilişkin aidiyet ve sahiplenme duygusunun geliştirilmesi ve bunun devamlılığının sağlanması onların motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir.

Bu araştırmanın bir diğer bulgusu öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre göre farklılık göstermemesidir. Buna karşın öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamaları medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Evli öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyonlarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Bu araştırmanın cinsiyetle ilgili bulguları ulusal literatürdeki birçok araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Arlı (2007), Kocabay'ın (2007) ve Ergen'in (2009) ilköğretim öğretmenleri, Alpanık'ın (2011), Çelik'in (2015) tüm okul düzeylerinde görev yapan öğretmenler, Çalış'ın (2012) lise öğretmenleri, Kurt'un (2013) ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Çiçek (2002), motivasyonu üç boyutta incelemiştir. Bu boyutlardan örgütsel-yönetimsel boyuttaki yöntemlerin kullanılma sıklığı cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık oluşturmazken, psiko-sosyal boyut ve maddi boyuttaki yöntemlerin kullanılma sıklığında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Ancak bu boyutlarda kullanılan güdüleme yöntemlerinin öğretmenleri işe güdüleme derecesinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığını dile getirmiştir. Tüm bu araştırmalarda, motivasyon ölçeğinin tüm boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre motivasyonlarında anlamlı bir fark söz konusu değildir. Bununla birlikte uluslararası literatürde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre motivasyonlarının

özellikle içsel motivasyonlarının ve iş doyumlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koyan araştırmalar söz konusudur. Handayani (2016) tarafından Endonezya’da gerçekleştirilen bir araştırmada erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlerine kıyasla özellikle dışsal yönelimli motivasyonlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçlarına göre erkek öğretmenler okul içerisindeki çalışma koşulları, terfi ve yükselme imkanları, alınan ekstra ücretler vb. konuları içeren dışsal motivasyon araçları konusunda daha istekli tepkiler ve talepkar davranışlar ortaya koymuşlardır. Bu durumun kültürel ve eğitim sistemlerindeki farklılıkları da göz önüne alarak nicel ve nitel araştırma yöntemleri ile ayrıntılı incelenmesi alana önemli katkılar sağlayacaktır. Warren, Fox ve Pascall’a göre (2009) bu anlaşılabilir bir durumdur çünkü birçok kültürde erkekler kadınlardan daha aktif olma eğilimindedir. Toplumsal cinsiyet rollerinin bölünmesinde olduğu gibi, kızlar daha çok yerel, üreme ve dişil rollere odaklanırlar ve eğer profesyonel bir iş yaparlarsa, bu durum onlar için ikincil görevi ifade ederken, erkekler üretken, kar elde etme, ailesinin geçimini sağlama, kamusal gücü elde etmeye yönelik öncelikli olarak işlerine odaklanırlar. Bu yönüyle uluslararası literatüre göre erkek çalışanların dışsal motivasyonları oldukça yüksekliği kültürel, çevresel ve yerel faktörlerle açıklanabilir.

Medeni durum açısından literatürde öğretmenlerin motivasyonları üzerine az sayıda çalışma olmakla birlikte sonuçlar birbirlerinden farklılıklar göstermektedir. Örneğin Gürgür ve Akçamete (2012), Şahin ve Dursun (2009), tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin medeni durumları onların motivasyon ve iş doyumlarında anlamlı bir farka yol açmamıştır. Bununla birlikte Canbay’ın (2007) tüm öğretim kademeleri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçları bu tezi bulguları ile benzerlik göstermektedir. Canbay’a göre (2007), evli öğretmenlerin yaptıkları işe ilişkin doyum ve motivasyon düzeyleri bekar meslektaşlarına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bu araştırmanın sonucuna göre evli öğretmenlerin düzenini oluşturduğu, hayat adına fazla telaşesi kalmadığı, olaylara daha olgun bakış açısına sahip olduğu düşünülmektedir. Bu değişken açısından öğretmen motivasyonunun nitel araştırmalarla incelenmesi konuya açıklık getirecektir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yaş ve mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermesidir. Öğretmenlerin içsel motivasyon puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermezken dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 21-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamaları, 41-50 yaş aralığında bulunan katılımcılarınıninkine göre anlamlı olarak daha yüksektir. Ergen de (2009), 21-25 yaş arasında yer alan ilkökul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin 36-45 yaş arasında bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde, yaş değişkeninde olduğu gibi öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından içsel motivasyonları farklılık göstermezken, dışsal motivasyon ve genel motivasyonları anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. 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 katılımcılarınıninkine göre daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın bu bulguları, Nagy ve Davis (1985) ve Esther ve Marjon (2008) öğretmenler üzerinde yürüttükleri çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda motivasyonun yılların ortaya çıkardığı sorunlarla birlikte azaldığı, mesleki kıdemi ve tecrübesi yüksek olan öğretmenlerin duyarsızlıklarındaki artışa paralel olarak motivasyonlarının anlamlı düzeyde düştüğü görülmüştür. Esther ve Marjon (2008), Hollanda'da öğretmenler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada yeterlilik, mesleki bağlılık ve öğrenme-öğretme sürecine yönelik algılardaki olumsuzluklar zaman içerisinde öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir. Bu eğilim özellikle mesleki kıdemi fazla öğretmenlerde daha yüksek düzeyde görülmektedir. Şimşek ve Çelik'e göre (2010), çalışanların kişisel beklenti ve ihtiyaçları arzulan düzeyde gerçekleşmemesiyle süreç içerisinde örgütsel ve kişisel motivasyonda düşüşler gözlenmektedir. Bu nedenle yöneticiler, işin gerekleri ile işgörenin bilgi, beceri ve yetenekleri arasında mutlaka bir uyum sağlamaya çalışmalı ve çalışanlarının motivasyonları göz ardı etmemelidir. Çünkü bu husus, motivasyonun sürekliliği için vazgeçilmez temel koşuldur. Ayrıca, örgütte motivasyon düzeyini yüksek tutmak amacıyla, yöneticiler; işgörenlerin davranışlarına egemen olan ihtiyaçları belirlemek, bu ihtiyaçları karşılamak üzere örgütün sunduğu sonuç ve ödülleri önceden açıkla-

mak ve işgörenlerin bu sonuçlara ulaşmaları için kendilerine gerekli araç, gereç, zaman ve eğitim fırsat ve olanaklarını vermek durumundadırlar.

Bu araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre içsel motivasyon puan ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermezken dışsal ve genel motivasyon puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Yüksek öğretmen okullarından mezun olan katılımcıların dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamaları, fen-edebiyat fakültelerinden mezun olan katılımcılarıninkine kıyasla anlamlı düzeyde yüksektir. Türk eğitim sisteminde, yüksek öğretmen okullarında eğitim alan öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğine yönlendirme vurgulanmaktadır. Bu okullarda, öğretmenlik mesleğini sevdirmeye, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tutum ve davranışları kazandırmaya yönelik uygulama ve etkinliklere yoğun bir şekilde yer verildiği görülmektedir.

Çubukçu (1997), tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmen yüksekokulu mezunlarının öğretmenlik mesleğine yönelik ilgi, tercih ve olumlu tutumlarının çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu yönüyle tezin mezun olunan okul türüne yönelik bulguları literatürdeki temel eğilim ve sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Yine Çermik (1997), Gürbüzürk ve Genç (2004), Öztürk, Doğan ve Koç (2005), tarafından gerçekleştirilen araştırmalar da bu tezin bulgularını desteklemektedir. Gürbüzürk ve Genç'e (2004) göre, eğitim fakültesi ve yüksek öğretmen okulu mezunu öğretmenler fen-edebiyat fakültesi mezunlarına kıyasla öğretmenlik mesleğini daha kutsal olarak nitelendirmekte ve olumlu duyuşsal eğilimler göstermektedir. Öztürk, Doğan ve Koç (2005) ve Saracaloğlu ve diğ. tarafından (2001), şu anda görevleri başında olan farklı okul kademelerindeki öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre Fen-Edebiyat mezunu öğretmenler eğitim fakültesi mezunu meslektaşlarına kıyasla daha düşük tutum ve motivasyon düzeyleri sergilemişlerdir. Bu yönüyle öğretmen olmak ve bu mesleği icra etmek üzere yükseköğretimde tercihte bulunma durumunun öğretmen motivasyonunda önemli bir faktör olduğunu söyleyebiliriz.

Diğer taraftan öğretmen adaylarının lisans ve formasyon eğitimleri süresince içinde buldukları sosyo-kültürel ve akademik ortamların öğretmenlik mesleğinin

duyuşsal yönünü destekleyici olması onların motivasyonlarında önemli bir etken olarak ortaya çıkabilir. Öğretmen yetiştiren okul ve kurumlarda motivasyonel değişkenlerin öğretim sürecinin önemli bir boyutu olarak ele alınması eğitim sistemi ve öğretmenlik mesleğine önemli katkılar sağlayacaktır.

Tezin bir diğer bulgusuna göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre motivasyon ölçeğinin tüm boyutlarında anlamlı farklılık söz konusudur. Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin içsel, dışsal ve genel motivasyon puan ortalamaları, ortaokul ve ilköğretim okullarında görev yapan meslektaşlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde özel okullarda görev yapan öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyonlarının devlet okullarında çalışan meslektaşlarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Bu bulgu Tej, Jindal ve Tej'in (2016), Gius'un (2015), devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmen ve eğitimcilerin iş doyum ve motivasyonlarını karşılaştırdıkları çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Hindistan'da gerçekleştirilen bu çalışmada özel okullarda çalışan öğretmen ve eğitimcilerin devlet okullarındaki meslektaşlarına kıyasla yüksek iş tatmini ve motivasyon düzeylerine sahip oldukları bulunmuştur. Araştırmacılara göre okul ortamındaki öğür-özerk çalışma ortamı, işte sağlanan mesleki imkanlar, bilgiye ulaşma kolaylığı, diğer meslektaş ve yöneticilerin tutumları öğretmen motivasyon ve iş doyumunu büyük ölçüde etkilemektedir. Özellikle çalışılan eğitim kurumunun psikolojik atmosferi ve yönetsel uygulamalar okul türü açısından önemli birer motivasyon kaynağı olarak ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde Judge ve diğ. (2000), uzun yıllara dayanan araştırma çalışmalarında, işgörenlerin yöneticileri, denetim, ücret, terfi fırsatları, iş arkadaşları ve benzeri gibi farklı unsurları değerlendirmeleri istendiğinde işin kendisi genellikle en önemli motivasyon faktörü olarak ön plana çıkmaktadır. Bu yönüyle öğretmenlerin hangi tür okulda ve hangi düzeyde görev yaptıkları onların motivasyonları açısından önemli bir unsur olmuştur. Öğretmen motivasyonu değişkeninin görev yapılan okula bakış açısı, örgütsel ortamın niteliği, örgüt kültürü gibi değişkenlerle birlikte incelenmesi, okul türünün arkasındaki faktörlerin etkisini ortaya çıkarmak açısından anlamlı olabilir.

Raj ve Laitha'ya göre (2013), kamu ve özel okullarda öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonlarını etkileyen beş temel farklılıktan söz edilebilir. Bunlar öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini gerçekleştirebilme imkanları, sınıf mevcutları ve kontrolü, öğrenci hazırbulunuşluğu, eğitim müfredatı ve maaş-ders ücretleridir. Okul türü ne olursa olsun, bu değişkenlerin kendi içerisindeki varyasyonları öğretmenlerin motivasyonlarını etkilemektedir. Özel ve devlet okullarının yönetsel, eğitimsel işleyişi ve paydaşların rolü, nitel yöntemlerle incelenerek öğretmen motivasyonlarında ortaya çıkardığı etkinin derinlemesine incelenmesi alana önemli katkılar sağlayacaktır.

Öğretmenlerin motivasyonlarında mesleğini, alanını isteyerek seçme, alanında işine devam etmede kararlılık vb. birçok faktör etkili olmaktadır. Bu tezin bulguları Yalçın ve Korkmaz'ın (2013) araştırmasının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yalçın ve Korkmaz'ın anaokulu ve anasınıfı öğretmenleri üzerinde yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin motivasyonlarını oldukça yüksek düzeyde bulmuşlardır. Araştırmacıların ileri analizlerine göre anaokulu ve anasınıfı öğretmenleri alanlarını isteyerek seçtiklerini ve işlerini yapmaktan zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu yönüyle öğretmenlerin buldukları kadrolara atanmasına kaynaklık eden branşları isteyerek seçmeleri, mesleğe yönelik tutum ve beklentilerinin onların motivasyonlarında önemli oranda etkili olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmen adaylarının meslek ve alanlarıyla ilgili motivasyonlarının gelecekteki motivasyon ve iş doyumlarının belirleyici olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamak için öğretmen yetiştiren kurumlarda gerekli ortam ve uygulamaların oluşturulması önem arz etmektedir.

Bu tezin son bulgusu ise öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamalarının branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Bu konuda literatürde benzer ve farklı bulgulara sahip araştırmalardan söz edilebilir. Erden (1995), tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmenlerin branşlarına göre mesleğe yönelik tutum ve duyuşsal eğilimlerinde farklılıklar gözlenmiştir. Branş değişkeni konusundaki araştırmaların büyük oranda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu nedenle öğretmen branşları açısından motivasyon süreçlerinin irdelendiği daha fazla nitel ve nicel ça-

lişmanın yapılması gerekmektedir. Bu tezin branş değişkenine ilişkin bulgularından farklı bir şekilde, Akgül (2012), sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine daha yüksek içsel motivasyon düzeyine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Okulların farklılığından kaynaklanabilecek bu durum tezin bulgularıyla farklılık gösterse de sevgi ve yakınlık kurma, kendini gösterebilme, kararlara katılabilme, çabaların takdir edilmesi, özerklik ve bağımsız olduğunu hissetme, sorun ve zorlukların üstesinden gelme duygusu, öğrencilerle özdeşim kurma ve işe kendini adama gibi özellikler içsel motivasyonu etkilemektedir.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum ve motivasyonlarında maaşlarının düşük olması, eğitim sistemindeki plansız değişimler, olumsuz yönetici davranışları vb. nedenler rol oynamıştır. Okçabol'un bir araştırmasında öğretmenlerin %70'inin ek iş yaptığı, %46'sının öğretmenliğe severek girdiği ortaya çıkmıştır (Gök ve Okçabol, 1998: 15-16). Nitekim Okçabol ve arkadaşlarının yaptığı bir çalışmada da öğretmenlerin mesleklerine yönelik duyuşsal özelliklerinin daha olumlu hale getirilmesi için çalışma ve hizmet koşullarının iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Okçabol ve diğ., 2003, ss. 83). Son yıllarda Eğitim Fakültelerini, başarılı öğrencilerin daha çok tercih etmeye başladıkları gözlenmektedir. Kuşkusuz bu durumun başlıca nedeni, Eğitim Fakültelerinin özellikle bazı bölümlerinden mezun olanların iş bulma kolaylığıdır. Ancak bu olumlu durum, ek önlemlerle kalıcı hale getirilebilir.

Meslek olarak öğretmenliğin niteliğinden kaynaklanan duyuşsal özellikleri, iki açıdan değerlendirilebilir. Bunlardan birincisi öğretmenlerin kendilerine ve mesleğe ilişkin bilinç, algı ve motivasyonları ikincisi de çalıştıkları kurumlardaki meslektaşların ve yöneticilerin algı ve tutumları. Bir öğretmen açısından bu iki olguya yönelik olumlu motivasyon ve eğilimler mesleki açıdan öğretmenlerin doyumlarını olumlu yönde etkileyecektir.

Çağdaş eğitim sistemlerinde, artık insana saygıyı ve değeri esas alan, insanları inandırmak suretiyle esinlendiren, moral motivasyonunu yükselten, kaliteye ve başarıya odaklayan, ihtiyaç ve beklentilerini karşılayan, birlikte karar alıp birlikte yöneten öğrenci merkezli bir okul dönemi başlamıştır. Yavuz'a göre (2016), bugün yüksek katma değerli, rekabet edebilen ürünler üretebilmenin neredeyse tek yolu bilgiye

sahip olmaktan geçmektedir. Bu da ancak “Yeni Nesil Okul” anlayışıyla gerçekleştirilir. “Yeni Nesil Okul”; kendi kararlarını alabilen, planlamasını ve örgütlenmesini yapabilen, bütün yönetim süreçlerinde özerkliği yüksek, aynı zamanda saydam ve hesap verebilir okuldur. Zira okullar tek bir kişinin gösterisi olmaktan çıkmış öğretmen, öğrencisi, ailesi ve diğer paydaşlarıyla bir takım oyununa dönüşmüştür. Nitelikli bir öğretim hizmetinin sunulabilmesi ve okulda arzulanan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel süreç ve sonuçların sağlanabilmesi işine odaklanmış öğretmen faktörüne bağlıdır. Öğretmenin okulda uygun öğrenme ortamı yaratabilmesi, öğretme-öğrenme sürecinde bazı temel yeterliklere sahip olmasının dışında yüksek motivasyon ve olumlu tutumlara sahip olması bu açıdan büyük önem taşımaktadır.

Okul yöneticilerinin yönetsel başarıları ile motive etme becerileri arasında çok yakın bir ilişki vardır. Öğretmenleri ve okuldaki diğer çalışanları; çalışma ortamı, zamanı, ölçüsü, koşulları ve ne tür özendirme araçları ile güdülendirebileceği konusunda tecrübe ve bilgiye sahip olan idarecilerin okul paydaşlarını aynı amaç etrafında bütünleştirmesi ve örgütteki eğitim kalitesini artırma potansiyelleri daha yüksektir. Bu durumu gerçekleştirebilmek için yönetici okuldaki çalışma ortamını çekici hale getirmeli sosyal iklimin oluşması için çaba sarf etmeli dışsal faktörler kadar içsel güdülerin etkisine de inanmalıdır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu bölümde araştırmanın alt problemleriyle ilişkili olarak, verilerin analizi sonucu ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelendiği bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin içsel motivasyonlarının çok yüksek, genel motivasyonlarının yüksek ve dışsal motivasyonlarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür.

- Öğretmenlerin içsel, dışsal ve genel motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür.

- Katılımcıların içsel motivasyon puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermezken dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 21-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamaları, 41-50 yaş aralığında bulunan katılımcılarıninkine göre anlamlı olarak daha yüksektir.

- Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre içsel motivasyon puan ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermezken dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Yüksek öğretmen okullarından mezun olan katılımcıların dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamaları, fen-edebiyat fakültelerinden mezun olan katılımcılarıninkine kıyasla anlamlı düzeyde yüksektir.

- Öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamaları medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Evli

öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyonlarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir.

- Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından içsel motivasyonları farklılık göstermezken, dışsal motivasyon ve genel motivasyonları anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. 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 katılımcılarınıninkine göre daha yüksek bulunmuştur.

- Okul türüne göre öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin tüm boyutlarında anlamlı farklılık söz konusudur. Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin içsel, dışsal ve genel motivasyon puan ortalamaları, ortaokul ve ilköğretim okullarında görev yapan meslektaşlarında anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

- Öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamalarının branşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

- Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre motivasyon düzeylerinin farklılık gösterdiği görülmüştür. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyonlarının devlet okullarında çalışan meslektaşlarından daha yüksek düzeydedir.

Öneriler

- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Bu kapsamda öğretmenlerin dışsal motivasyonlarının yakından inceleneceği nitel bir çalışma yapılabilir.

- Araştırmada devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyonları, özel okullara kıyasla anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Bu durumun nedenleri nitel araştırma yöntemleri ile derinlemesine incelenebilir.

- Özellikle devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının olumlu yönde artırmak için okul eylem planları hazırlanabilir ve projeler geliştirilebilir.

- Yüksek öğretmen okulundan mezun öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum ve motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlik atamalarında ve kadro tesisinde öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının dışından atamalar yapılmamalıdır.

- Bu tezin sonuçlarına göre mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olduğu görülmüştür. Bu kapsamda meslekte ilerleyen yıllarla birlikte öğretmenlerin motivasyonlarındaki değişimleri ve etkili olan faktörleri ortaya koyacak boylamsal araştırmalar yapılabilir.

- Öğretmenlerin başarıları karşısında okul yöneticileri tarafından takdir edilerek, zaman zaman dışsal motivasyonlarını arttırmak adına ödüllendirilebilirler.

- Öğretmenlerin motivasyonlarının sosyo-ekonomik, kültürel ve demografik değişkenlerle ilişkileri belirlenmelidir. Bu kapsamda nitel ve nicel araştırmaların birlikte işe koşulduğu karma araştırma uygulamaları gerçekleştirilebilir.

- Öğretmenlerin ders yükü, maaş ve ücret yetersizliği, mesleğiyle ilgili stres ve olumsuz çevresel faktörler motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörlere yönelik çok değişkenli araştırmalar yapılabilir.

- Literatüre göre öğretmen motivasyonunda okul yöneticilerinin tutum ve davranışları önemli bir faktördür. Özellikle okulda gerek içsel gerekse de dışsal motivasyon süreçlerinin yönetiminde eğitim yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleyebilmesi için, onların motivasyonlarının kaynaklarını ve nasıl gerçekleştiğini iyi bilmeleri gerekir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığının tüm kademelerindeki yöneticilere motivasyon teknikleri konusunda seminer, konferanslar verilmeli, bu konuda kurumlarda çalıştaylar düzenlenmelidir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne hazırlanan standart eğitim programlarındaki “Öğretmen Motivasyonunu Artırıcı Yöntemler Kursu” (Ek 1) yerel hizmetiçi eğitim programına dahil edilerek yöneticilere uygulanmalıdır.

- Eğitim-öğretim kurumlarında öğretmenlerin motivasyon düzeyini ölçmek için ölçme araçları çoğaltılmalı, ülkemiz ve mesleki şartlara uygun kültürel özelliklerimizi yansıtıcı ölçekler geliştirilmelidir.

- Bu araştırma Konya ili Meram ilçesinde görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Gelecekte bu tür bir çalışmanın Türkiye evreninde ve daha geniş bir örnekleme gerçekleştirilmesi önerilir.

Yine bu araştırmanın bulguları sadece öğretmenlerin öz bildirimleri ile sınırlıdır. Öğretmen motivasyonu, bunun kaynakları ve ilişkili değişkenlerinin açığa kavuşturulması eğitimin diğer paydaşları olan okul yöneticileri, öğrenciler ve ailelerin görüşleriyle çok yönlü olarak araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2009). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 151-166.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 344-361.
- Akgül, S. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kimlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akgün C. H. ve Kavuncubaşı, A. (1995). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*, Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Alam, M. T., Farid, S.(2011). Factors affecting teachers motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2(1), 298-304.
- Ala-Adeyemi, F.B.O. and Afolabi, F.O. (1990). Job Satisfaction Among Primary School Teachers. in Udoh S.U; Akpan, G.O. and Gang, K.P. (eds) *Towards Functional Primary Education in Nigeria*. NAEAP: Jos, p.146
- Alpanık, F. (2011). *Resmi ilköğretim okullarında okul içi şiddet algısı ile motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Anderman, L. H., Midgley, C. (1998). *Motivation and middle school students* [ERIC digest], Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 421 281).
- Arlı, D. (2007) *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim biçimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arslan, M.C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bennell, P., ve Akyeampong, K. (2007). Teacher motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia. *Researching the Issues* 71, Department for International Development: Education Papers.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-468.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *J. Undergrad. Sci.* 3, 147-154.
- Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M., Sheldon, B. (1997). The impact of teaching strategies on intrinsic motivation. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 418 925).
- Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 191-217.
- Bonus, M., Riordan, L. (1998). Increasing student on-task behavior through the use of seating arrangements. Unpublished Master Thesis, Saint Xavier University, Chicago.
- Brooks, S.R., Freiburger, S.M., & Grotheer, D.R. (1998). Improving elementary student engagement in the learning process through integrated thematic instruction. Saint Xavier University, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction-Service No. ED 421 274)
- Brownell S.E, Tanner K.D. (2012). Barriers to faculty pedagogical change: Lack of training, time, incentives, and tensions with professional identity? *CBE-Life Sciences Education*, 11(4): 339-346.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Canbay, S. (2007). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin işdoyum ve denetim odağı ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Canman, D. (1995). *Çağdaş personel yönetimi*. TODAİE, No 260, Ankara, 1995.
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulamaları ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ
- Cashin, W. E.(1979). *Motivating students*, Idea Paper, no. 1. Center for Faculty Evaluation and Development in Higher Education, Kansas State University, Manhattan.
- CDEST. Commonwealth Department of Education Science and Training. (2001). *Making better connections: models of teacher professional development for the integration of information and communication technology into classroom practice*. Brussel, EU.
- CEP- Center on Education Policy. (2017). *What is motivation and why does it matter?* New York: Center Education Polisy Publications
- Chen, C. S.(2002). *Self regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course*. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 20(1), 11-25.
- Cole, G.A. (2000) *Management Theory and Practice*, Lens Educational Aldine Place: London
- Çalış, H. (2012). *Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul.
- Çelik, M. (2015). *Okul müdürlerinin yönetim biçimleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki: İdil İlçe Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Zirve Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çermik, H. (1997). *Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde öğretmenlik mesleklerine ilişkin görüşleri*. 3. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Adana: Çukurova Üniversitesi (65-78).
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdüleme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Çiçek, A.(2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini güdülemede kullandıkları yöntemlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çubukçu, Z. (1997). Öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelimleri. *Eğitim Yönetimi*, 2, 163-172 .
- Demir, M. (2015). *Maarif müfettişlerinin sınıf öğretmenlerine mesleki rehberlik yapma düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Din, M. N. U., Tufail, H., Shereen, S., Nawaz, A., & Shahbaz, A. (2012). Factor affecting teacher motivation at secondary school level in Kohat City. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(10), 442-449.
- Dündar, S., Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 107-119.
- Dybowski, C., Sehner, S., and Harendza, S. (2017). Influence of motivation, self-efficacy and situational factors on the teaching quality of clinical educators. *BMC Medical Education*, 17(84), 1-8.
- Eble, K. E. (1988). *The Craft of teaching*, Jossey-Bass, San Francisco.
- EI-Education International (2016). World teachers' day: teachers' support and motivation framework. African Union Conference Paper, Addis Ababa, Ethiopia.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergen, Y. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü ,İlköğretim Anabilim Dalı. Manisa
- Eroğlu, F. (1996). *Davranış bilimleri*. İstanbul : Beta Yayınları.

- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları il örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Esther T. C. & Marjon F. (2008). Motivation to become a teacher and its relationships with teaching self-efficacy, professional commitment and perceptions of the learning environment. University of Groningen Landleven 1, 9747 AD Groningen, the Netherlands
- Fidan, Ç. (2014). *İngiliz dili öğretiminde öğretmen motivasyonu ve öğretme istemi arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Forsyth, D. R., McMillan, J. H. (1991). Practical proposals for motivating students. ed: Menges R. J., Svinicki M. D., *College Teaching: From Theory to Practice*. New Directions in Teaching and Learning, Vol: 45, Jossey-Bass, San Francisco.
- Gius, M. (2015). Comparison of teacher job satisfaction in public and private schools. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19 (3), 155-164.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gottfried, A. E. (2009). Commentary: The role of environment in contextual and social influences on motivation: Generalities, specificities and causality. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 462-475). New York: Routledge.
- Gök, F., Okçabol, R. (1998). *Öğretmen profili araştırma raporu*. Ankara: Eğitim-Sen Yayını.
- Guajardo, J. (2011). Teacher motivation: theoretical framework, situation analysis of save the children country offices, and recommended strategies. SC-CO Save the Children-Country Office
- Gürbüz Türk, O. ve Genç, S. Z. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleklerine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 7-14.
- Güvenç, B. (1972). *İnsan ve kültür: Antropolojiye giriş*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Handayani, T. R. D. (2016). Teacher motivation based on gender, Tenure and Level of Education. *The New Educational Review*, 1, 199-207.

- Hoy, W., ve Miskel, C. (2012). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491– 525.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127, 376–407.
- Kanu, O.C. (1997). Teachers' motivation as a viable option for the survival of Nigerian Educational System. *Journal of Quality Education*, 4, 31-46
- Kaur, A. (2013). Maslow's Need Hierarchy Theory: Applications and Criticisms. *Global Journal of Management and Business Studies*. 3(10), 1061-64
- Karaboğa, M. (2007). *Avcılar ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin motivasyonlarının çalışan(öğretmen) motivasyonu üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (1996). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Keller-Schneider, M. (2014). Self-regulated learning in teacher education—the significance of individual resources and learning behaviour. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14, 144-158
- Kent, A. M. (2004). Improving teacher quality through professional development. *Education*. 124 (3), 1-12.
- Kesici, Ş. (2012). İş Motivasyonu. H. Izgar (Ed.), *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi* içinde (s.60-96). Konya: Eğitim Akademi.
- Keskin, B. (2008). *Çalışanların performanslarını arttırmada bir araç olarak motivasyon ve motivasyon teknikleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sosyal Bilimler Enstitüsü, Atılım Üniversitesi, Ankara.
- Kış, A. Gürgür, H. ve Akçamete, G. (2012). Engelli öğretmenlerin iş doyumları ve çalışma koşulları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 272 – 294.
- Kim, Tracy. (2000). Intrinsic motivation. *Teachers Net Gazette*, 1, 6-8.

- Kocabey, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin uyguladıkları yönetim stratejilerinin bazı bireysel değişkenler açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Koçak, Y. (2002). *İlköğretim okullarında öğretmen motivasyonu (Keçiören ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Koçel, T. (2009). *İşletme yöneticiliği: Yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. 10.Baskı, İstanbul: Arıkan Basım A.Ş.
- Kremer-Hayon, L., Tilema, H. H. (1999). Self regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15, 507-522.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Leadership-Central, (2018). *Types of motivation*. Erişim Tarihi: 16.03.2018, <http://www.leadership-central.com/types-of-motivation.html#axzz5B4qzZnmF>
- Leonard, H. Nancy, Beauvais L. Laura ve Scholl, W. Richard (1999), Work motivation: the incorporation of self-concept-based processes. *Human Relations*, 52, 8, 969-974
- Lin, C., Chen, M. (2009). *Factors affecting teachers' knowledge sharing behaviors and motivation: System functions that work*. Erişim: 21.03.2018, <http://120.107.180.177/1832/9802/98-2-14pa.pdf>
- Lowman, J. (1990). Promoting motivation and learning. *College Teaching*, 38, 4, 136-39.
- Lucas, A. F. (1990) Using psychological models to understand student motivation, ed: Svinicki M. D., *The Changing Face of College Teaching*, New Directions for Teaching and Learning, no. 42. Jossey-Bass, San Francisco.
- MEB. (2018). *Meram ilçe milli eğitim müdürlüğü öğretmen istatistikleri*. <http://meram.meb.gov.tr/> Erişim: 10.01.2018

- Mckeachie, W. J. (1986). Teaching tips, heath, lexington, mass.
- Nagy, S., and L. G. Davis. (1985). —Burnout: a comparative analysis of personality and environmental variables. *Psychological Reports*, 57, 1319-26.
- Nyakundi, T. K. (2012). Factors affecting teacher motivation in public secondary schools in Thika West District, Kiambu County. Unpublished Thesis. School of Education Kenyatta University
- Okçabol, R. (2000). *Eğitim Fakültelerinin derdi belli YÖK'ün derdi ne?* Ankara: Eğitim-Sen Yayını.
- Okçu, O. E. (2015). *Eğitimde dönüşümün öğretmen motivasyonu üzerine etkileri: Mersin ili Akdeniz - Yenişehir ilçelerindeki ilkökul öğretmenleriyle çalışma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Olson, K.E. and Chapin, B. (2007). Relations of fundeamental motives and psychological needs to well-being and intrinsic motivation. (Ed. Zelick, R.P), *Issues in Psychology of Motivation*, Nova Publshion, p. 134-146 https://books.google.com.tr/books?id=0fEFyXw2TAcC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=olson&f=false, Erişim: 10.04.2018.
- Oluchukwu, E.E. (2000). Staff motivation towards effective job performance in Nigerian Schools. *Management in Nigerian Education: Personal Administration and Quality in Education*. Fadipe, J.O. and Ojedele, P.K. (eds) Vol.3, 25-39.
- Oral, B. (2017). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Pegem Atıf İndeksi, 1-557.
- Ormrod, Jeanne Ellis. (2013). *Öğrenme psikolojisi* (Çeviren: Mustafa Baloğlu). Ankara: Nobel.
- Örücü, E. , Kabur, A. (2008). Örgütsel-yönetmel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 85-97.
- Özan, M., Özdemir, T.Y., Yaraş, Z. (2017). The effects of social capital elements on job satisfaction and motivation levels of teachers. *European Journal of Education Studies*, 3(4), 48-67

- Öztürk, B., Doğan, O. Ve Koç, G. (2005). Eğitim fakültesi öğrencileri ile fen-edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine yönelik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 1-12.
- Peck, R. F., Fox, R. B., & Morston, P. T. (1977) Teacher effects on student achievement and self-esteem. Washington, DC: National Institute of Education. (Eric Document Reproduction Service No. 169 953) <https://eric.ed.gov/?id=ED141723>
- Pintrich, P. R. (1999). The Role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen alguları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Raj, T., & Lalitha. (2013). Job satisfaction among teachers of private and government schools: A Comparative Analysis. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 2 (9), 1-12.
- Rasheed, M.I., Aslam, H., Sarwar, S. (2010). Motivational Issues for Teachers in Higher Education: A Critical Case of IUB. *Journal of Management Research*, 2(2), 1-23.
- Robinson, S. (2017). Fostering motivation and teacher self-efficacy using the guided reading method. Unpublished Dissertations, Concordia University - Portland
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J.(2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105, 787–804.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171-196). New York: Routledge.
- Sabuncuoğlu, Z., ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Saracaloğlu, A.S., Bozkurt, N., Serin O. ve Serin, U. (2000). Öğretmen adaylarının mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler. IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Erzurum: 27-30 Eylül.

- Saroyan A, Amundsen C. (2004). Rethinking teaching in higher education: From a course design workshop to a faculty development framework. Sterling, Virginia: Stylus, publishing, LLC.
- Schipor, M.D., Schipor, O.A. (2014). Motivation and locus of control: relational patterns activated in training for teaching career. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 420 – 425.
- Schleifer, L. L. F., Dull, R. B.(2009). Metacognition and performance in the accounting classroom. *Issues in Accounting Education*, 24(3), 339–367.
- Shukr, I., Qamar, K., Hassan, A: (2016). Faculty's perception of level of teacher's motivation. *Pak Armed Forces Med J*, 66(6), 784-89
- Schunk, D. (2004). *Learning theories: An educational perspective*, Prentice-Hall, New York.
- Schunk, D. H., Zimmerman, B.J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. Ed: Alexander P. A., Winne P. H., *Handbook of Educational Psychology*, Pp: 349-367, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Sertel, G. (2016). *Okullarda örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonuna etkisi (Denizli İli Honaz İlçe Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Shachar, H. Fischer, S. (2004). Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of students in 11th grade chemistry classes. *Learning and Instruction*, 14, 69–87.
- Skinner, E., Belmont, M. (1991). A Longitudinal study of motivation in school: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement. Unpublished Manuscript, University of Rochester, Rochester, NY.
- Solmuş, T (2004). İş Yaşamı, denetim odağı ve beş faktörlük kişilik modeli. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10, .196-205
- Spector, P. E. (1982). Behavior in Organizations As A Function of Employee's Locus of Control. *Psychological Bulletin*, 91(3), 482-497.

- Stenfors-Hayes T, Weurlander M, Dahlgren LO, Hult H. Medical teachers' professional development – perceived barriers and opportunities. *Teaching in Higher Education*. 2010; 15(4): 399-408.
- Sylvia, R. D., and Hutchinson, T. (1985). What makes Ms. Johnson teach? A study of teacher motivation. *Human Relations*, 38, 841- 56.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 523-547.
- Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 160-174.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A. (2010). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Eğitim Yayınevi
- Şimşek, M. Ve Çelik, A. (2008). *Çağdaş yönetim örgütsel başarımları*. Konya: Eğitim Yayınevi
- Tadic, A. (2015). Satisfaction of teachers' need for autonomy and their strategies of classroom discipline. the Project (number 179020) entitled Concepts and strategies of providing quality basic education and pedagogical work. of Teacher education faculty, University of Belgrade.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler ve yöntemler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tej S, D., Jindal, D., & Tej, D. (2016). Being an educator in private vs. public school system: A comparative study on job contentment. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studie*, 3(3), 309-320.
- Tevrüz, S., Artan, İ. ve Bozkurt, T. (1999). *Davranışlarımızdan seçmeler*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ünal, A., Gülmez, D. (2017). Motivasyon kuramları ve uygulamalar. Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi içinde* (s. 89-128) Ankara: Pegem Akademi
- Wang, Y. (2017). The Effects of Teaching Satisfaction on Teacher Motivation in Islamic Private Schools in Pattani Province, Thailand. *International Journal of Secondary Education*, 5(3), 37-41.

- Wann, D.L., Wilson AM. (1999). Relationship between aesthetic motivation and preferences for aggressive and nonaggressive sports. *Percept Mot Skills*. 89, 931-4.
- Warren, T., Fox, E., and Pascall, G (2009) Innovative social policies: implications for work-life balance among low-waged women in England. *Gender, Work and Organisation*, 16 (1): 126-150.
- WestEd- WestEducation Agency. (2000). *Teacher who learn kids who achieve: A look at schools with model professional development*. New York: Amazon Inc.
- VSO-Voluntary Service Overseas. (2002). *What makes teachers tick?: A policy research report on teachers' motivation in developing countries*. London: VSO.
- Wigfield, A., Byrnes, J. P., Eccles, J. S. (2006). Development during early and middle adolescence. ed: Alexander P. A., Winne P.H., *Handbook of Educational Psychology*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 87-113.
- Williams, M. J. (2000). Exploring the source of self-regulated learning: The influence of internal and external comparisons. *Journal of Instructional Psychology*, 27, 1, 47-51.
- Williamson, R. and Blackburn, B. R. (2018). *School change begins with teacher motivation*. Erişim: 17.03.2018, <https://www.middleweb.com/35804/school-change-begins-with-teacher-motivation/>
- Winne, P. H., Perry, N. E. (2000). Measuring Self-Regulated Learning, ed: Pintrich P. Boekaerts M., Zeidner M., *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, Orlando, FL.
- Wynne, H., Ruth, D.C. (2003). Testing and Motivation for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10(2), 169-207.
- Yalçın, H. ve Korkmaz, M. E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon durumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(26), 602-609.
- Yavuz, M. (2015). *Öğrenme Liderliği*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Yavuz, M. (2016). Araştıran okul. M. Yavuz (Ed.) "*Yeni Nesil Okul*" un kavramsal inşası (s.4-18). Konya: Eğitim.
- Yıldırım, O. (2015). *Okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yıldız, A. (2017). *Okul yöneticilerinin pozitif algı düzeylerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi: öğretmen görüşlerine göre bir inceleme* (Yüksek Lisans Tezi)
Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yüksel, Ö. (2003). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.



EKLER

Ek-1: Mesleki Gelişim Programı

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

Mesleki Gelişim Programı

ALAN	ALT ALAN	KODU
Eğitim Bilimleri	Öğretmenlik Mesleğine Giriş ve Öğretmenlik Uygulaması	2.01.01.05.003

1. ETKİNLİĞİN ADI

Öğretmen Motivasyonunu Arttırıcı Yöntemler Kursu

2. ETKİNLİĞİN AMAÇLARI

Bu faaliyeti başarı ile tamamlayan her kursiyer;

- Eğitimde öğretmenin yeri ve önemini bilir.
- Yetkin öğretmenin niteliklerini bilir.
- Motivasyonun tanımını yapar.
- Motivasyonun temel kavramlarını bilir.
- Motivasyonun yönetici ve öğretmen açısından önemini kavrar.
- Motivasyonun oluşma sürecini açıklar.
- Motivasyon çeşitlerini bilir.
- Motivasyon kuramlarını kavrar.
- Motivasyonda özendirici araçları kavrar.
- Öğretmenleri motive etme yollarını kullanır.
- Birey kendini motive eder.

3. ETKİNLİĞİN SÜRESİ

Faaliyetin süresi 30 ders saatidir.

4. ETKİNLİĞİN HEDEF KİTLESİ

Bakanlığımıza bağlı okul/kurumlarda görev yapan yöneticiler

5. ETKİNLİĞİN UYGULANMASI İLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR

- Bu etkinlik; yöneticilerin “Öğretmen Motivasyonunu Arttırıcı Yöntemler” konusunda bilinçlenmelerini ve mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla düzenlenmiştir.
- Eğitim görevlisi olarak; “Öğretmen Motivasyonunu Arttırıcı Yöntemler” konusunda uzman akademisyen ya da bu konuda hizmetiçi eğitimler veren uzman/öğretmenler görevlendirilecektir.
- Sınıf ortamı katılımcıların etkin iletişim kurabileceği biçimde düzenlenecektir.

- Eğitim, internet bağlantılı bilgisayar ve projeksiyon cihazı ya da etkileşimli tahtanın bulunduğu eğitim ortamında gerçekleştirilecektir. Eğitim içerikleri uygun materyallerle desteklenecektir.
- Eğitim, konferans oturma düzeninde olan eğitim ortamında yapılacaktır.
- Katılımcı sayısı dikkate alınarak ortamda gerekli ışık ve ses düzeni sağlanacaktır.
- Katılımcı sayısı her eğitim ortamı için 40 kişiyi geçmeyecek şekilde oluşturulacaktır.
- Faaliyetin başlangıcında katılımcıların hazır bulunuşluk düzeylerini ölçmek amacıyla 25 sorudan oluşan ön test, bitiminde ise 50 soruluk son test uygulanacak ve böylelikle faaliyetten elde edilen kazanımlar belirlenmiş olacaktır.

6. ETKİNLİĞİN İÇERİĞİ

Konuların Dağılım Tablosu

Konular	Süre (Saat)
Ön Test	1
Eğitimde Öğretmenin Yeri ve Önemi	1
Yetkin Öğretmenin Nitelikleri	1
Motivasyon <ul style="list-style-type: none"> • Tanımı • Temel Kavramlar <ul style="list-style-type: none"> ○ Başarı Güdüsü ○ Yükleme Kuramı ○ Dürtü 	4
Motivasyonun Yönetici ve Öğretmen Açısından Önemi <ul style="list-style-type: none"> • İhtiyaçlar Yönünden • Amaçlar Yönünden • İş Başarısı Yönünden 	2
Motivasyonun Oluşma Süreci <ul style="list-style-type: none"> • Birinci Evre: Gereksinim • İkinci Evre: Uyarılma • Üçüncü Evre: Davranış • Dördüncü Evre: Doyum 	2
Motivasyon Çeşitleri <ul style="list-style-type: none"> • İçgüdüler • Fizyolojik Güdüler • Sosyal Güdüler • Psikolojik Güdüler 	2
Motivasyon Kuramları <ul style="list-style-type: none"> • Geleneksel Motivasyon Kuramı • Maslow Teorisi 	4

<ul style="list-style-type: none"> • Herzberg'in Motivasyon Teorisi • McClelland'ın İhtiyaç Teorisi • Erg Teorisi • "X-Y" Teorisi • Vroom'un Beklenti Teorisi • Porter - Lowler Teorisi • Amaç Teorisi • Hakkaniyet Teorisi 	
Motivasyonda Özendirici Araçlar <ul style="list-style-type: none"> • Ekonomik Araçlar • Psiko-Sosyal Araçlar • Örgütsel ve Yöneltil Araçlar 	2
Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Öğretmenleri Motive Etme Yolları <ul style="list-style-type: none"> • Kötücül Rekabeti Ortadan Kaldırma • Maddi ve Manevi Teşvikler • Açık İletişim • Geri Besleme • Yöneticinin Davranışları • Kararlara Katılım ve Sorumluluk Verme • Hedef Belirleme Oturumları • Çalışanların Güçlü Yönlerine Odaklanma • Çalışmayı Takdir Etmek ve Ödüllendirme • Yükselme Olanakları Sağlama • İşinin Önemli Olduğunu Hissettirme • Çalışanların Şikâyetlerini Dikkate Alma 	5
Bireyin Kendisini Motive Etmesi <ul style="list-style-type: none"> • Kendi Kıymetini Bilme • Yaşamını Değiştirebileceğine İnanma • Olumlu Düşünme • Hedef Belirleme 	4
Ölçme ve Değerlendirme (Sınav)	2
Toplam	30

7. ÖĞRETİM YÖNTEM TEKNİK VE STRATEJİLERİ

- Programın hedeflerine ulaşmak için aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılacaktır.
- Program konuları ile ilişkili milli ve evrensel değerler konular içine kaynaştırılarak verilecektir.
- Katılımcılara eğitim ile ilgili ders notları elektronik ortamda verilecektir.

8. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

- Kursiyerlerin başarısını değerlendirmek amacıyla en az 40 sorudan oluşan ve tüm konuları kapsayan çoktan seçmeli test sınavı yapılacak, 45 ve üzeri not alanlar başarılı sayılacaktır.
- Başarılı olanlara “Kurs Belgesi” (e-sertifika) verilecektir.



Ek-2: Araştırma İzni

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 83688308-605.99-E.646623
Konu :Araştırma İzni

17.01.2017

Sayın Feyza URHAN
Necip Fazıl Mah. Günalan Sokak
Uhut Sit. No:24/4 Meram/KONYA

İlgi : 05/01/2017 tarihli ve 208047 sayılı dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz ekinde Müdürlüğümüze sunmuş olduğunuz "Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analizi" konulu araştırmanızı uygulama talebiniz incelenmiştir.

Araştırmanın; Meram ilçesinde bulunan resmi ve özel anaokulu, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup; sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize sunulur.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Kişisel Bilgiler Formu (1 Sayfa)
- 2-İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği (1 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
1.8.2017/17/20.....

Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Akçeşme Mah. Garaj Caddesi No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: www.konya.meb.gov.tr
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü
Ayrıntılı bilgi için: F.METİN (V.H.K.İ.)
Tel: (0 332) 353 30 50 - 1210
Faks: (0 332) 351 59 40

1. KİŞİSEL BİLGİLER

Sayın Meslektaşım,

Bu çalışma, "Öğretmenlerin Motivasyonlarına Etki Eden Değişkenlerin Analizi" konulu çalışma için bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Anketten elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. 1.Bölüm' de kişisel bilgiler, 2. Bölüm' de içsel ve dışsal motivasyon anketi bulunmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşması için anket maddelerinin tümünün eksiksiz, samimi ve objektif bir biçimde cevaplandırılması büyük önem taşımaktadır. Ayıracığınız zaman ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım. Feyza URHAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz?

Kadın Erkek

2. Yaşınız?

21-30 31-40 41-50 51 yaş ve üzeri

3. Mezun olduğunuz okul?

Eğitim Fakültesi Yüksek öğretmen Okulu Fen-Edebiyat Fakültesi 4() Diğer

4. Medenî durumunuz?

Bekâr Evli

5. Mesleki kıdeminiz?

5 ve daha az 6-10 11-19 20 ve daha fazlası

6 Halen görev yapmakta olduğunuz okulunuzun türü?

Anaokulu İlkokul Ortaokul Lise

7. Branşınız

Sınıf Öğretmeni Branş Öğretmeni

8. Görev yapmakta olduğunuz okulunuzun statüsü

Devlet Okulu Özel Okul



İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği					
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Yaptığım işte başarılıyım.					
2. Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim.					
3. Çalışma arkadaşlarım çalışmalarımın dolay beni takdir ederler.					
4. Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.					
5. İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olduğuma inanıyorum.					
6. Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.					
7. Kendimi okulun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.					
8. Yaptığım işle ilgili bir konuda karar verme hakkına sahibim.					
9. Yöneticilerim çalışmalarımın dolay her zaman beni takdir ederler.					
10. Yönetim, izin isteğimi olumlu karşılar ve reddetmez.					
11. Çalışma ortamında fiziksel şartlar uygundur.					
12. Okulda, yemek, çay, kahve gibi yiyecek-icecek imkanları ücretsiz sağlanır.					
13. İşyerindeki araç ve gereçler yeterlidir.					
14. Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir.					
15. Konularında uzman olan kişiler tarafından toplantı, seminer, konferans gibi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.					
16. Çalışmakta olduğum okulun ileride şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.					
17. Yöneticilerim ile ilişkilerim iyidir.					
18. İşimde terfi imkânım vardır.					
19. Yöneticilerim çalışma arkadaşlarımla olan anlaşmazlıklarımı çözmekte yardımcı olurlar.					
20. Başarımdan dolayı ekstra ücret alırım.					
21. Başarımdan dolayı ödüllendirilirim.					
22. Kişisel ve ailevi sorunlarımın çözümünde çalışma arkadaşlarım her zaman yanındadır.					
23. Bu işyerinden emekli olacağıma inanıyorum.					
24. Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum.					



Ek-3: Anket İzni**Anket izni**

Feyza Urhan <feyzaurhan78@gmail.com>

20 Aralık 2016 19:03

Alıcı: Gazili1999@msn.com

Sayın Fatih Taspınar hocam,

Necmettin Erbakan Üniversitesi nde yüksek lisans yapmaktayım. Motivasyon konulu tez çalışmam için sizin "İçsel ve dışsal motivasyon ölçeğinizi" sizi kaynak gösterme kaydı ile kullanmak istiyorum.

İzin verirseniz sevinirim. Tesekkürler, Saygılarımla Feyza Urhan

FTH TŞPNR <gazili1999@msn.com>

20 Aralık 2016 20:11

Alıcı: Feyza Urhan <feyzaurhan78@gmail.com>

kolay gelsin feyza. anketimi kullanabilirsin. başarılar dilerim. bitince tezinin bir kopyasını bana da gönderirsen sevinirim

Feyza Urhan <feyzaurhan78@gmail.com>

11 Kasım 2016 18:52

Alıcı: sdundar@karabuk.edu.tr

Sayın hocam,

Necmettin Erbakan Üniversitesi nde yüksek lisans yapmaktayım. Motivasyon konulu tez çalışmam için sizin "İçsel ve dışsal motivasyon ölçeğinizi" sizi kaynak gösterme kaydı ile kullanmak istiyorum. İzin verirseniz sevinirim.

Saygılarımla, Feyza Urhan

Süleyman DÜNDAR <sdundar@karabuk.edu.tr>

13 Kasım 2016 20:48

Alıcı: Feyza Urhan <feyzaurhan78@gmail.com>

Merhaba Feyza Urhan,

"İçsel ve dışsal motivasyon ölçeğini" ilgili yayını kaynak göstererek kullanabilirsiniz.

Saygılarımla.

Prof. Dr. Süleyman DÜNDAR

Feyza Urhan <feyzaurhan78@gmail.com>

12 Kasım 2016 15:53

Alıcı: hozutku@aku.edu.tr

Sayın Hocam,

Necmettin Erbakan Üniversitesi nde yüksek lisans yapmaktayım. Motivasyon konulu tez çalışmam için sizin "İçsel ve dışsal motivasyon ölçeğinizi" sizi kaynak gösterme kaydı ile kullanmak istiyorum. İzin verirseniz sevinirim.

OZUTKU Hatice <hozutku@aku.edu.tr>

13 Kasım 2016 12:11

Alıcı: Feyza Urhan <feyzaurhan78@gmail.com>

Sayın Urhan, içsel ve dışsal motivasyon ölçeğini referans göstererek kullanmanızda hiç bir sakınca yoktur. Başarılar dilerim.

Prof.Dr.Hatice Özutku

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "Feyza Urhan" <feyzaurhan78@gmail.com>

Kime: "OZUTKU Hatice" <hozutku@aku.edu.tr>

Gönderilenler: 12 Kasım Cumartesi 2016 15:53:41

Konu: Anket izin isteği