

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİK VE ÖĞRETMENLİK
MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Oktay KARA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2023

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİK VE ÖĞRETMENLİK
MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Oktay KARA

Danışman: Doç. Dr. Fatma SADIK

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Memet KARAKUŞ

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Serkan ASLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2023

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Fatma SADIK
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Memet KARAKUŞ

Üye: Doç. Dr. Serkan ASLAN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../.../2023

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanundaki hükümlere tabidir

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim...../...../2023

Oktay KARA

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİK VE ÖĞRETMENLİK MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Oktay KARA

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Fatma SADIK

Aralık 2023, 132 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin akademik iyimserlik ve öğretmenlik motivasyon düzeylerini farklı değişkenler açısından inceleyerek, aralarında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde olan araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Osmaniye il merkezindeki 38 ortaokulda görev yapan toplam 1304 öğretmen oluşturmaktadır. Tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen okullarda görev yapan öğretmenlerden toplam 400 öğretmen araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Ölçme aracı olarak “Öğretmenlik Motivasyon Ölçeği” ve “Akademik İyimserlik Ölçeği” kullanılmıştır. Toplam 348 öğretmenden elde edilen geçerli veriler betimsel istatistiklerin yanı sıra Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin en olumlu algısı ölçeğin öz yeterlik boyutunda olmuş ve bunu sırasıyla yöneticilere güven, akademik vurgu ve öğrencilere güven boyutları izlemiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında cinsiyet, eğitim durumu, derslerin yoğunlaştığı sınıf düzeyi ve haftalık ders yüklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Sonuçlar evli, çocuk sahibi ve mesleki kıdemi 11 yıldan fazla olan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Branşlara göre yapılan analizler sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin yöneticilere güven düzeyinin diğer öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik ve okuldaki akademik başarının düzeyine yönelik algıya göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür.

Öğretmenlerin motivasyonlarının en fazla okul içi faktörlerden etkilendiği ve bunu sırasıyla saygınlık, fiziki imkânlar ve okul dışı faktörlerin izlediği görülmüştür.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet, eğitim durumu ve haftalık ders saati yüklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir. Medeni duruma göre evli, çocuk sahibi olan öğretmenlerin öğretmenlik motivasyonu daha yüksek düzeyde belirlenmiştir. Branşlara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin; mesleki kıdemine göre 16 yıl ve daha uzun süredir görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri daha yüksek ölçülmüştür. Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine ve okuldaki akademik başarıya yönelik algı olumlu yönde arttıkça öğretmenlik motivasyon düzeyleri de yükselmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dersleri çoğunlukla altıncı sınıflarda yoğunlaşan öğretmenlerin motivasyonları okul dışı faktörlerden daha çok etkilenmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin akademik iyimserlik ve öğretmenlik motivasyon düzeyleri toplam puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişki akademik iyimserliğin yöneticilere güven boyutu ile öğretmenlik motivasyonunun okul içi faktörler; velilere güven boyutu ile fiziki imkânlar ve okul dışı faktörler arasında gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, ortaokul, motivasyon, akademik iyimserlik, öğretmenlik motivasyonu

ABSTRACT**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS'
ACADEMIC OPTIMISM AND TEACHING MOTIVATION LEVELS****Oktay KARA****Master's Thesis, Department of Education Programs, and Instruction****Advisor: Assoc. Prof. Dr. Fatma SADIK****December 2023, 132 pages**

The purpose of this study is to examine the levels of academic optimism and teaching motivation among teachers, considering various variables, and to determine the relationship between these variables. The research, which is in the relational survey model, consists of a population of 1304 teachers working in 38 middle schools in the central district of Osmaniye during the 2021-2022 academic year. A total of 400 teachers from randomly selected schools participated voluntarily in the research. The measurement tools used were the "Teaching Motivation Scale" and the "Academic Optimism Scale." Valid data obtained from 348 teachers were analyzed using descriptive statistics as well as Kruskal Wallis H and Mann Whitney U tests.

The results of the research indicate that teachers generally have high levels of academic optimism. The most positive perception of teachers was in the self-efficacy dimension of the scale, followed by trust in administrators, academic emphasis, and trust in students, respectively. According to the results, there is no statistically significant difference in teachers' levels of academic optimism based on gender, educational status, class level where courses are concentrated, and weekly teaching loads. The results also show that teachers who are married, have children, and have more than 11 years of professional experience have higher levels of academic optimism. Analysis by subject revealed that social studies teachers have a higher level of trust in administrators than teachers in other subjects. Statistically significant differences were observed in teachers' levels of academic optimism based on their perception of the socio-economic level of the school's environment and the level of academic success in the school.

It was found that teachers' motivation is most influenced by factors within the school, with respect being the most influential, followed by physical facilities and

external factors. Teachers' motivation levels did not show a statistically significant difference based on gender, educational status, and weekly teaching hours. Teachers who are married and have children were found to have a higher level of teaching motivation based on marital status. Social studies teachers and those with 16 years or more of professional experience showed higher motivation levels. As the perception of the socio-economic level of the school's environment and academic success in the school increased, teachers' motivation levels also increased. According to the research results, teachers whose classes are mostly concentrated in the sixth grade are more influenced by external factors in their motivation.

The research results revealed a positive, moderate relationship between teachers' levels of academic optimism and teaching motivation. The highest relationship among sub-dimensions was observed between the academic optimism dimension of trust in administrators and teaching motivation regarding school factors, trust in parents and physical facilities, as well as external factors.

Keywords: Teacher, middle school, motivation, academic optimism, teaching motivation

ÖN SÖZ

Bu çalışma öğretmenlerin akademik iyimserlik ve öğretmenlik motivasyonlarını farklı değişkenler inceleme ve aralarında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Her şeyden önce araştırmamın her adımında yanımda olan ve desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen çok değerli tez danışmanım Doç. Dr. Fatma SADIK’a teşekkürlerimi sunarım.

Tezimi inceleyip değerli zamanlarını ve birikimlerini benimle paylaşan kıymetli jüri üyeleri Sayın Doç. Dr. Memet KARAKUŞ’a ve Sayın Doç. Dr. Serkan ASLAN’a teşekkür ederim.

Tez yazım sürecinde en büyük destekçilerimden olan Sayın Dr. Aykut Görkem GELEN’e ve Dr. Muhammet YILDIRIM’a da ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın gerçekleşmesi için gerekli yasal izinleri veren üniversite rektörlüğüne ve eğitim fakültesi dekanlığına, yüksek lisans eğitimi sürecinde yardımcı olan Sosyal Bilimler Enstitüsü personeline, araştırma verilerinin toplanması sürecinde desteklerini esirgemeyen öğretim üyelerine ve araştırmaya katılarak değerli görüşlerini paylaşan tüm öğretmenlerimize en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak yüksek lisans eğitimim süresince en büyük destekçim olan sevgili eşim Elif KARA’ya, biricik kızım İdil Başak KARA’ya, kardeşlerim Okan ve Gökhan’a, Kara ve Biçen ailelerine sevgi ve minnetlerimi sunarım.

Oktay KARA

Adana / 2023

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
EKLER LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sayıtlılar.....	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	10
2.1.1. Motivasyon	10
2.1.2. Motivasyon Türleri	11
2.1.2.1. İçsel Motivasyon	11
2.1.2.2. Dışsal Motivasyon.....	12
2.1.2.3. Altruistik Motivasyon	12
2.1.2.4. Diğer Motivasyon Türleri.....	13
2.1.3. Motivasyon Kuramları/Teorileri.....	14
2.1.3.1. Kapsam Teorileri.....	14
2.1.3.2. Süreç Teorileri.....	16
2.1.4. Öğretmenlik Motivasyonu ve Etkileyen Faktörler	18
2.1.5. Akademik İyimserlik	20

2.1.6. Akademik İyimserliğin Boyutları	21
2.1.6.1. Kolektif Öğretmen Yeterliliği	21
2.1.6.2. Güven	23
2.1.6.3. Akademik Vurgu	25
2.2. İlgili Araştırmalar	26
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	26
2.2.1.1. Öğretmenlik Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar.....	26
2.2.1.2. Akademik İyimserlikle İlgili Araştırmalar	35
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	48
2.2.2.1 Öğretmenlik Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar.....	48
2.2.2.2 Akademik İyimserlik ile İlgili Araştırmalar.....	54
2.2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	58
2.2.3.1. Yurtiçinde Yürütülen Çalışmaların Değerlendirilmesi	58
2.2.3.2. Yurtdışında Yürütülen Çalışmaların Değerlendirilmesi	60
2.2.3.3. Yurtiçinde ve Yurtdışında Yürütülen Çalışmaların Karşılaştırılması	61

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	62
3.2. Evren ve Örneklem	62
3.3. Veri Toplama Araçları	64
3.3.1. Akademik İyimserlik Ölçeği (AİÖ).....	64
3.3.2. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği (ÖMMÖ)	65
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	66
3.4. Verilerin Toplanması	66
3.5. Verilerin Analizi	67

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	70
---	----

4.2. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular	71
4.4. Öğretmenlerin Öğretmenlik Motivasyonu Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular	81
4.4. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğretmenlik Motivasyonları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	90

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM	93
--------------------------------	-----------

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	106
6.1.1. Akademik İyimserliğe İlişkin Sonuçlar	106
6.1.2. Öğretmenlik Motivasyonuna İlişkin Sonuçlar	107
6.1.3. Akademik İyimserlik ve Öğretmenlik Motivasyonunu Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	108
6.2. Öneriler	108
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	108
6.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	109
KAYNAKÇA	111
EKLER	129
ÖZGEÇMİŞ	133

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler	63
Tablo 2. Akademik İyimserlik Ölçeği Normallik Analizleri	68
Tablo 3. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği Normallik Analizleri	68
Tablo 4. Öğretmenlerin AİÖ Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	70
Tablo 5. AİÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi	
Sonuçları	71
Tablo 6. AİÖ Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi	
Sonuçları	72
Tablo 7. AİÖ Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi	
Sonuçları	73
Tablo 8. AİÖ Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları..	73
Tablo 9. AİÖ Puanlarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	74
Tablo 10. AİÖ Puanlarının Hizmet Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları..	75
Tablo 11. AİÖ Puanlarının Okul Çevresinin Sosyoekonomik Düzeyine Yönelik Algıya	
Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	77
Tablo 12. AİÖ Puanlarının Okuldaki Akademik Başarıya Yönelik Algıya Göre	
Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	78
Tablo 13. AİÖ Puanlarının Derslerin Yoğunlaştığı Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis	
H Testi Sonuçları.....	79
Tablo 14. AİÖ Puanlarının Haftalık Ders Yüküne Göre Kruskal-Wallis H Testi	
Sonuçları.....	80
Tablo 15. ÖMMÖ Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	81
Tablo 16. ÖMMÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi	
Sonuçları.....	82
Tablo 17. ÖMMÖ Puanlarının Medeni Duruma Göre Mann Whitney U Testi	
Sonuçları.....	82
Tablo 18. ÖMMÖ Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Mann Whitney U	
Testi Sonuçları.....	83
Tablo 19. ÖMMÖ Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann Whitney U Testi	
Sonuçları.....	84
Tablo 20. Ömmö Puanlarının Branşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	85

Tablo 21. ÖMMÖ Puanlarının Hizmet Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	86
Tablo 22. ÖMMÖ Puanlarının Okul Çevresinin Sosyoekonomik Düzeyine Yönelik Algıya Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	87
Tablo 23. ÖMMÖ Puanlarının Okuldaki Akademik Başarıya Yönelik Algıya Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	88
Tablo 24. ÖMM Puanlarının Derslerin Yoğunlaştığı Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	89
Tablo 25. ÖMMÖ Puanlarının Haftalık Ders Yüğü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	90
Tablo 26. AİÖ ve ÖMMÖ Puanlarının Korelasyon Analizi Sonuçları.....	91

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Araştırma İzni	129
Ek 2. Etik Kurul Onay Belgesi.....	130
Ek 3. Motivasyon Ölçeği İzni.....	131
Ek 4. Akademik İyimserlik Ölçeği İzini	132



BÖLÜM I

GİRİŞ

Canlıların ortak özellikleri, temel olarak yeme-içme, hayatta kalma ve neslin devamını sağlama gibi hedeflerle ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte insanın düşünme, konuşma, hayal kurma, geçmişini hatırlama, gelecek hakkında plan yapma, inanç ve ahlaki yargılar gibi benzersiz nitelikleri bulunmakta ve bu özellikler, insanları diğer canlılardan belirgin bir şekilde ayırmaktadır (Deacon, 1997). İnsanların diğer canlılardan ayıran bir diğer önemli özellik ise başarıya ulaşma arzusudur. İnsanlar, fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının yanı sıra psikolojik arayışlarını da takip ederek, başarılı olma ve takdir edilme gibi hedefler peşinde koşmaktadırlar (Akbaba, 2006). Tam da bu noktada ortaya çıkan motivasyon kavramı, insanları içsel olarak harekete geçiren takdir edilme, beğenilme veya belirli bir nesne ya da statüye ulaşma arzusunu vurgulamaktadır (Akbaba, 2016; Deci ve Ryan, 1985; Pintrich ve Schunk, 2002; Woolfolk, 2004; Zimmerman vd. 1992). Motivasyon kavramı, sanayiden eğitime kadar geniş bir alanda araştırmacılar tarafından incelenmiş ve bunlar gibi birçok alanda farklı hedeflere ulaşmak için kullanılmıştır (Frey ve Osterloh, 2001; Parashakti, Fahlevi, Ekhsan ve Hadinata, 2020; Schultz, Juran, Boudreau, McClain ve Thomas, 1998; Tietjen ve Myers, 1998). İşletmeler, çalışanlarının motivasyonunu artırmak için ödüllendirme sistemleri, kariyer fırsatları, iş tatmini sağlamak gibi çeşitli stratejiler izlerken (Locke & Latham, 2004); sağlık çalışanları, insanları sağlıklı yaşam tarzı alışkanlıklarını teşvik etmiş ve tedavi süreçlerinde destek sağlamışlardır (Ryan & Deci, 2020). Eğitimciler öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrenme materyallerini ilginç ve çekici hale getirme ve öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak dâhil etmeyi (Ryan & Deci, 2020), sporcular da antrenmanlarını sürdürmek ve performanslarını artırmak için hedeflemişlerdir (Weinberg & Gould, 2015), Tüm bu örnekler, motivasyonun farklı alanlarda nasıl kullanılabileceğine ve farklı hedeflere ulaşmak için nasıl uyarlanabileceğine dair fikirler vermektedir.

Abraham Maslow'un (1943) günümüzde de sıklıkla kullanılan hiyerarşisi motivasyon çalışmalarında sıklıkla atıfta bulunulan ilk ve en önemli çalışmalar arasında yer almaktadır. Bu hiyerarşik sıralamada zamanla değişiklikler yapılırsa da Maslow (1970), ihtiyaçları bireyleri harekete geçiren faktörler olarak nitelendirmekte ve beş ana basamakta incelemektedir. Fizyolojik ihtiyaçlar olarak başlayan bu basamaklar güvenlik,

sosyalleşme, statü ve kendini gerçekleştirme şeklinde sıralanmaktadır. Maslow'a (1970) göre ihtiyaçlar, bireylerin bir hedef doğrultusunda harekete geçmesini sağlamakta, diğer bir deyişle bireyi bir amaç doğrultusunda motive etmektedir. Gibson, Ivancevich ve Donnelly (1988) motivasyonu, bireyi hedefe yönlendiren ve bu yönelim doğrultusunda birtakım davranışlar sergilemesini sağlayan güç; Örüçü ve Kambur (2008) bireyi eyleme geçiren ve bu eylemler üzerinde etkisi bulunan tüm psikolojik etmenleri motivasyon olarak tanımlamaktadırlar. Bu etmenler fikir, düşünce, duygu, inanç, beklenti şeklinde sıralanabilmekte ve motivasyon, bireyi bir hedef doğrultusunda çaba sarf etmek için güdüleyen duyguların tamamı olarak nitelendirilmektedir.

Herzberg (1959) Çift Faktör Kuramı'nda bireyleri harekete geçiren faktörleri içsel dışsal olarak iki grupta incelemektedir. Buna göre içsel motivasyon kaynakları bireylerde memnuniyet duygusu oluştururken dışsal motivasyon kaynakları memnuniyetsizlik oluşturabilecek durumları engellemektedir. Herzberg (1959) çalışanların daha etkili motive edilebilmeleri için içsel kaynakların daha etkili olduğunu belirtmektedir ancak dışsal motivasyon kaynaklarının tamamen önemsiz olmadığını da vurgulamaktadır. Dışsal motivasyon kaynakları ile bireylerin çalışmalarına bağlılığı artırılabilenekte, bu da dolaylı olarak içsel motivasyon düzeylerinde artışla sonuçlanabilmektedir.

Deci ve Ryan (2000) dışsal motivasyonu bireyi eyleme geçiren sebep sonuç ilişkileri olarak tanımlamaktadır. Buna göre bireyin elde edeceği sonuçların bağlı olduğu sebepler dışsal motivasyonu oluşturmakta ve bir ödül veya zorlama sonucu yapılan eylemler dışsal motivasyonla ifade edilmektedir. Bu bağlamda içsel motivasyon bireysel özelliklerle açıklanırken dışsal motivasyon bireyden bağımsız var olan motivasyon kaynakları olarak değerlendirilebilir. Para, statü, başkaları tarafından beğenilme arzusu gibi faktörler dışsal motivasyon kaynaklarına örnek teşkil edebilmektedir.

Gagne ve Deci (2005) içsel motivasyonu eylemin kendisinden haz duymak şeklinde tanımlamaktadır. Buna göre bireyin ilgisini çeken ve ona eğlenceli gelen eylemler onu motive etmektedir. Bu bağlamda bir eylemi yerine getirirken birey, dışarıdan herhangi bir güdülemeye ihtiyaç duymaz. Onu harekete geçiren enerji, eyleme karşı sergilediği tutumların kendisine karşı duyduğu olumlu duygulardır. Buna göre içsel motivasyon kısaca kişileri eyleme geçiren kişisel duygulardır. İlgi, beklenti, sorumluluk, yetenek gibi faktörler içsel motivasyon kaynakları olarak değerlendirilebilmektedir.

Hoy ve Miskel (2012) insanların ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanmasıyla oluşan olumlu havanın onları hedefe yöneltme noktasında büyük kolaylıklar sağlayacağını

belirtmektedir. İhtiyaçları karşılanan bireylerin daha kolay motive edilebileceği, amaçlar doğrultusunda daha kolay harekete geçirilebileceği söylenebilmektedir.

Motivasyon ile ilgili tüm bu açıklamalar göz önünde bulundurularak öğretmenlik motivasyonu, eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretim görevlerini yerine getirme noktasında onları harekete geçiren içsel ve dışsal faktörler olarak nitelendirilmektedir (Dörnyei ve Ushioda, 2021,158-192). Motivasyonu yüksek olan öğretmenler yaptıkları işi sevmekte, işini severek yapan öğretmenler ise öğrencilerin derslere olumlu tutumlar takınmasını sağlamaktadır. Birbirini etkileyen bu durumun bir sonucu olarak eğitim çıktılarında gözle görülür bir artış gözlemlenmesi kaçınılmazdır (Pelletier ve Rocchi, 2016).

Öğrenci başarısı ve bu başarıyı etkileyen faktörler, eğitimin amacı ve odak noktası olarak uzun yıllardır araştırmacıların dikkatini çeken konulardan biridir. Geçmişte daha çok öğrencilerin zihinsel yapılarına odaklanan araştırmalar zamanla çevresel faktörler veya materyaller gibi öğrenciden tamamen bağımsız olmamakla birlikte dışsal etmenlere odaklanmaya, bu bağlamda yeni kavramlar araştırmalara konu olmaya başlamıştır. Bu kavramlardan bir tanesi olan ve öğrencilerin başarı elde edebileceğine ilişkin olumlu beklenti ve güven olarak tanımlanan akademik iyimserlik kavramı ilk kez Hoy, Tarter, Woolfolk Hoy (2006, s. 425-446) tarafından literatüre kazandırılmıştır.

Carver, Scheier ve Segerstrom (2010, ss. 879-889) iyimserliği bireyin öz-düzenleme yöntemine dayanarak ileriye yönelik pozitif beklentiler içinde olması şeklinde açıklamaktadır. Bu doğrultuda her ne kadar gelecek, insanlar için hem olumlu hem de olumsuz durumları barındırma potansiyeline sahip olsa da bireyin kendi beklentilerini olumlu yönle odaklamasına iyimserlik şeklinde tanımlanmaktadır. Bahse konu olan araştırmacıların başarı üzerinde farklı durumların etkisinin olup olmadığını açıklamak üzere yaptıkları çalışmalar, yeni kavramların doğmasına sebep olmuş; nihayetinde ortaya atılan akademik iyimserlik ifadesi, başarı üzerinde etkisi olduğu kanıtlanan ve başarının sadece sosyoekonomik durumlarla açıklanamayacağını vurgulayan bir kavram olarak açıklanmıştır.

Akademik iyimserlik üzerine araştırmalar yürüten Hoy ve arkadaşları (2006), Coleman'ın (1975) çalışmasında vurguladığı okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu fikrini bir adım ileriye taşıyarak başarının daha önce bahse konu olmayan bazı faktörlerden de etkilenebildiğini yaptıkları çalışma ile ortaya koymuşlardır. Bu çalışma neticesinde akademik başarının sosyoekonomik durumlardan büyük ölçüde etkilendiği gerçeği, öğrencilerin içinde bulundukları çevreden, kültürden veya ruh ve

duygu durumlarından etkilenmediği anlamına gelmediği sonucuna varılmıştır. Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu (2016, 201-234), öğrencilerin akademik başarılarını üzerinde etkin rol oynayan etmenlerin çeşitlilik gösterdiğini; başarıya etki eden durumların çoğunlukla motivasyon, öz yeterlik ve sosyoekonomik durum gibi faktörler olduğu vurgusunu yapmıştır. Özetle Hoy ve arkadaşlarının (2006) belirttiği gibi akademik iyimserlik, birçok faktör gibi öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkin rol oynamaktadır. Başka bir deyişle eğitim örgütünün sahip olduğu başarıya ilişkin iyimser tutum, başarıyı artırmaktadır.

Başarının yordayıcısı olan öğretmenlik motivasyonu ve akademik iyimserlik kavramlarının aralarındaki ilişkinin de eğitim-öğretim çalışmalarına yön verebilecek bir potansiyele sahip olduğu söylenebilir.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlik motivasyonu, bir öğretmenin işine olan tutku ve ilgisini yansıtmaktadır. Eğer bir öğretmen, öğrencilerinin potansiyelini gerçekleştirme konusunda güçlü bir inanca sahipse, bu inanç öğretmenliği daha anlamlı ve tatmin edici bir kariyer yapma konusundaki motivasyonunu artırabilmektedir. Öğrencilerinin başarılarına tanık olmak, onların gelişimine katkıda bulunmak ve olumlu bir etki yaratmak, öğretmenlerin motive olmalarını sağlayan unsurlar arasında yer almaktadır. Öte yandan akademik iyimserlik, bir bireyin eğitim süreçleriyle ilgili olumlu beklentilere sahip olma ve bu beklentileri gerçekleştirme konusundaki inancını ifade etmektedir (Hoy, Tarter, Woolfolk Hoy, 2006, 425-446). Bu kavram, öğretmenlerin öğrencilerinin potansiyelini tanıma ve bu potansiyeli en üst düzeyde değerlendirme konusundaki inançlarını yansıtmaktadır. Bir öğretmen, akademik iyimserliğe sahipse, öğrencilerin zorlukları aşabileceklerine, gelişebileceklerine ve başarılı olabileceklerine olan inancı yüksek düzeyde değerlendirilmektedir. Bu inançlar, öğretmenin eğitim sürecini daha anlamlı ve tatmin edici hale getirebilmektedir. Bir diğer ifadeyle akademik iyimserlik, öğretmenlerin öğrencilerinin potansiyelini olumlu bir perspektifle değerlendirmelerine ve onlara daha etkili bir rehberlik sunmalarına olanak tanımaktadır. Öğrenci başarısı ile ilgili iyimser bir inanç, öğretmenlerin öğrencilerine daha etkili bir şekilde öğretmelerine yol açmaktadır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Ayrıca, akademik anlamda iyimser olan öğretmenler, karşılaştıkları zorlukları aşma konusunda daha etkili olabilirler ve mesleki dayanıklılıklarını sürdürme konusunda güçlü bir tutum sergileyebilirler. Bu bağlamda

akademik iyimserlik düzeyinin artmasıyla, öğretmenlerin kendi öğretme becerilerine olan güvenleri de artmaktadır (Kurum, İnce ve Eker, 2023).

İlgili literatür incelendiğinde akademik iyimserlik ve iş doyumunun bireyin yaşamında olumlu duygusal durumları ifade eden ve genel refahı artıran benzer kavramlar olarak karşımıza çıktığı görülmektedir (Kökseven, 2015). Akademik iyimserlik, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme çabaları hakkında olumlu bir düşünme ve değerlendirme yeteneğini, iş doyumunu ise bir bireyin çalıştığı işle ilgili olarak duyduğu memnuniyet ve tatmin düzeyini yansıtmaktadır (Hoppock ve Spielger, 1938; Hoy vd., 2006; Selvitopu ve Taş, 2020). Bu kavram, çalışanın işinden aldığı tatmin, iş ortamındaki koşullar, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, kariyer gelişimi ve işin kendisi gibi çeşitli faktörleri içermektedir. İş doyumunu, bireyin işine yönelik olumlu hissiyatları ve bağlılığı etkilemektedir. Akademik iyimser öğretmenler, öğrencilere daha etkili rehberlik yapma ve daha fazla motivasyona sahip olma eğilimindeyken, iş doyumunu yaşayan bir çalışan daha iyi performans veya işe katkı sağlamaya yönelik çabasını yükseltebilmektedir. Ayrıca, akademik iyimserlik ve iş doyumunu, bireyin bağlılık ve sadakatini artırabilmekte, olumlu ilişkiler kurma eğiliminde olmalarına yardımcı olmakta ve kendi yeteneklerine olan inançlarını güçlendirebilmektedir (Öztürk, 2002; Telman ve Ünsal, 2004:12; Karaköse ve Kocabaş, 2006; Karakuzu, 2019; Selvitopu ve Taş, 2020; Atış, Ekici, Gül ve Zengin, 2023). Bu benzerlikler hem öğretmenlik mesleğinde hem de diğer iş alanlarında bireylerin olumlu duygusal durumlarını ve genel memnuniyetlerini etkileyen ortak faktörlere vurgu yapmaktadır.

Akademik anlamda iyimser öğretmenler, öğrencilerinin akademik gelişimi hakkında olumlu düşünerek, öğrenci başarılarına katkıda bulunmanın getirdiği memnuniyet duygusunu deneyimleyebilirler. Öğretmenler, öğrencilerinin gelişimine pozitif bir etki sağladıklarında, iş doyumları artar ve bu da motivasyonlarını güçlendirebilir. İş doyumunu ise öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını artırarak mesleklerine olan sevgi ve sadakatlerini besleyebilir. İşlerinden aldıkları tatmin, öğretmenlere enerji ve istek kazandırarak günlük görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirmelerine olanak tanır. Aynı zamanda, öğrenci başarılarına odaklanmak ve bu başarıları görmek, öğretmenlerin iş doyumunu artırabilir. Motivasyon açısından, iş doyumunu öğretmenlerin daha motive olmalarına ve daha yüksek bir performans sergilemelerine katkıda bulunabilir. Akademik iyimserlik, öğrenci başarılarına duyulan inançları artırırken, iş doyumunu bu inançları güçlendirir ve bu durum öğretmenlerin öğrencilerine daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerini sağlar.

İlgili literatür incelendiğinde de öğretmenlerin öğretmenlik motivasyonunu demografik özellikler açısından (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013; Coşgun, 2019; Deniz ve Erdener, 2016; Dolaşan, 2022; Ertürk, 2016; Karakuş ve Gül, 2023) inceleyen ve iş doyumu (Karaköse ve Kocabaş, 2006), öğretim istekliliği (Fidan, 2014), okul yaşam kalitesi (Sarı, Canoğulları ve Yıldız, 2018), okulun psikolojik iklimi (Eroğlu ve Özen, 2019), öğretmenlerin yaşam tarzı (Nokay, Avcı ve Alpaslan, 2023), özyeterlik algısı (Avcı, 2020; Demir, 2023; Duru ve Arslan, 2021; Kurum, İnce ve Eker, 2023), teknostres düzeyi (Akman ve Durgun, 2022) ve eğitim inançları (Ceylan ve Güneş, 2023) ile ilişkisini irdeleyen bir çok araştırma yapıldığı görülmüştür. Benzer şekilde literatürde okulların akademik iyimserlik düzeylerini (Çoban ve Demirtaş, 2011; Üzüm, 2017) ve okul akademik iyimserlik düzeyi ile okulların değişime açıklık düzeyleri (Çağlar, 2014), örgüt kültürü (Yılmaz Kurşun, 2015), öğretmenlerin epistemolojik inançları (Fırat, 2016), öğretmenlerin kişilik özellikleri (Gökler ve Taştan, 2018) ve müdür tarafından sağlanan destek ile aralarındaki ilişkiyi inceleyen bir çok araştırma bulunmaktadır (Kalkan ve Dağlı, 2021). Bunların yanı sıra öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyini (Yılmaz ve Yıldırım, 2017) ve öğretmenlerin öz yeterlik ve başarı algıları (Erdoğan, 2018), mesleki tükenmişlik (Yalçın, 2018), eğitim inançları (Aydın, 2019), okul etkililiği (Çalık ve Tepe, 2019), başarı algısı ve fiziksel özsaygı (Karaçam ve Pulur, 2019), iş doyumu (Kökseven, 2015), mesleki bağlılık ve yönetim becerileri (Ergen ve Elma, 2020), okulların sosyal sermayesi (Sadık ve Ergüven Akbulut, 2020), örgütsel bağlılıkları ve bireysel değerler (Buluç, 2014) arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara da ulaşılmıştır (Karakaş, Bektaş, Öğdem ve Öğdem, 2021), özyeterlik (Kılınç, Polatcan, Atmaca ve Koşar, 2021).

İncelenen bu araştırmalarda öğretmenlerin mesleki motivasyonunu belirleyen faktörlerin çok çeşitli olduğunu, demografik özelliklerin yanı sıra yönetici tutumları, teknostres, iş doyumu, öz yeterlik algısı, öğrenme fırsatları, öğrenci başarılarına tanıklık etme gibi, okul yaşam kalitesi, yaşam tarzı, eğitimi inançları gibi çeşitli faktörlerin öğretmenlerin motivasyonunu şekillendirmede önemli rol oynadığı görülmüştür. Benzer sonuçlar öğretmenlerin akademik motivasyonları üzerinde yapılan çalışmalarda da görülmüş, öğretmenlerin öz yeterlik, başarı algısı, mesleki bağlılık, örgütsel bağlılık, bireysel değerler, eğitim inançları, mesleki tükenmişlik düzeylerinin akademik iyimserliklerinde önemli bir rol oynadığı saptanmıştır. Yürütülen çalışmalar öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile öğretmenlik motivasyonları kavramlarının eğitim alanındaki büyük önemini vurgulamakta ve her iki değişkenin öğretmenlerin

profesyonel gelişimi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ayrı ayrı ele almaktadır. Sonuç olarak Bununla birlikte literatürde iş doyumunun motivasyonu artırdığına ilişkin bulgular, (Öztürk, 2002; Telman ve Ünsal, 2004:12; Karaköse ve Kocabaş, 2006; Karakuzu, 2019; Selvitopu ve Taş, 2020, Atış, Ekici, Gül ve Zengin, 2023) akademik iyimserlik ve öğretmenlik motivasyonu arasında da güçlü bağlantı olabileceğinin sinyallerini vermektedir. Ancak, bu iki önemli değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen spesifik bir araştırmaya rastlanmamış olması, bu tez çalışmasının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi daha ayrıntılı bir şekilde anlamayı hedeflemesini sağlamıştır. Bu noktada, bu tez çalışması, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek amacını taşımaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmanın problem cümlesi “ Öğretmenlerin akademik iyimserlik ve öğretmenlik motivasyon düzeyi nedir ve aralarında nasıl bir ilişki vardır” olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin akademik iyimserlik ve öğretmenlik motivasyon düzeyini farklı değişkenler açısından inceleyerek, aralarında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma, eğitim durumu, branş, hizmet süresi, okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine ve okuldaki akademik başarı durumuna yönelik algı, derslerin yoğunlaştığı sınıf düzeyi ve haftalık ders saati değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi nedir?
4. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma, eğitim durumu, branş, hizmet süresi, okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine ve okuldaki akademik başarı durumuna yönelik algı, derslerin yoğunlaştığı sınıf düzeyi ve haftalık ders saati değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik motivasyonu ve akademik iyimserlik üzerine gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar yürütüldükleri bölge, zaman, katılımcı sayısı, araştırmaya konu olan odak noktaları açısından farklılaşıyor olsalar da elde edilen veriler birbiriyle örtüşmüş, en genel anlamıyla hangi değişkenden etkileniyorsa etkilensin, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin öğrenci başarısını üzerinde etki sahibi olduğu saptanmıştır. Öğretmen motivasyonuna odaklanan çalışmalarda da, motivasyonu yüksek öğretmenlerin eğitim verdiği öğrencilerinin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlik motivasyonu ve öğretmenin öğrencinin akademik başarısına yönelik olumlu beklentisi olarak ifade edilen akademik iyimserlik arasında olası ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırma, öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik temel bir odak noktası sunması açısından önemlidir. Elde edilecek bulgular, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde nasıl motive olduklarını ve bu motivasyonun akademik iyimserlik düzeyleri ile nasıl bağlantılı olduğunu aydınlatarak, eğitim alanında alınabilecek önlemlere ve somut uygulamalara ilham verebilecektir.

Akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, sınıf ortamına pozitif bir katkıda bulunarak öğrencilerin öğrenmeye daha istekli olmalarını teşvik etmekte ve başarı odaklı bir perspektif sunmaktadırlar. Bir diğer ifadeyle öğrencilerinin başarabileceğine ilişkin olumlu beklenti ve güven duygusu içinde olmak öğretmenlerin öğrencilere karşı olumlu bir tutum sergilemelerini sağlarken, bu olumlu tutum öğrenci motivasyonunu da olumlu bir şekilde etkilemektedir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin öğrenci başarısına ve eğitim sürecine dair olumlu beklentilerinin motivasyonlarına veya motivasyonlarını sağlayan durumların akademik iyimserliklerine nasıl yansıdığını anlamaya yönelik sonuçlar sunması açısından önemlidir. Eğitim süreçlerinde öğretmenlik motivasyonu sağlayan unsurları akademik iyimserliği nasıl etkilediğini bilmek, öğretmenlerin motivasyonlarını dolayısıyla akademik iyimserliklerini artırmaya yönelik neler yapılabileceğini görme açısından önemlidir. Bu açıdan araştırma sonucunda elde edilen bilgiler öğretmenlerin akademik iyimserliklerini ve motivasyonlarını arttırma, eğitim sistemini daha etkili ve verimli hale getirme yolunda neler yapılabileceği konusunda eğitimciler, okul yöneticileri, politika yapıcılar ve diğer eğitim paydaşları için değerli bir kaynak oluşturabilir.

1.4. Sayıtlar

1. Katılımcılar ölçme araçlarındaki maddeleri samimiyetle cevaplandırmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Çalışmadan elde edilen veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Osmaniye İli, Merkez ilçesinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Çalışmadan elde edilen sonuçlar veri toplama araçlarında yer alan maddelerle sınırlıdır.



BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma problemiyle ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili literatürde ulaşılabilen araştırmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Aşağıda öncelikle motivasyon, motivasyon kuramları ve türleri ardından akademik iyimserlik kavramı ve boyutları hakkında ayrıntılı açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

2.1.1. Motivasyon

Motivasyon genel olarak bireyi bir amaç doğrultusunda güdüleyip harekete geçiren dürtü (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 1988). Kazdin (2000, s. 22-26), insanları veya hayvanları belirli bir zaman diliminde sergilediği davranışı başlatan, devam ettirmeyi sağlayan ya da o davranışı sonra erdiren güç olarak tanımlamaktadır. Gözükara'ya göre (2021) motivasyonun önemi, farklı alanlarda sık sık vurgulanmış, bu kavrama ilişkin çeşitli araştırmacılar tarafından farklı çalışmalar yürütülmüştür. Çalışmalar sonucunda motivasyon kavramına getirilen tanımlamalar her ne kadar farklı kelimelerle ifade edilse de açıklamalar genel itibariyle bir bireyi veya topluluğu harekete geçiren istek ve arzu ekseninde dönmektedir (Xu ve Yuan, 2008; Studer ve Knecht, 2016; Xu, Du, Wang, Liu, Huang, Zhang ve Xie, 2020; Liu, 2020; Elliot, 2021).

Psikoloji ve eğitim alanlarında sıklıkla incelenen bir konu başlığı olan motivasyon (Eren,1993) için Dörnyei ve Ushioda (2011) insan davranışlarının büyüklüğü ve yönü olarak iki odak noktası belirlemiştir. Bu doğrultuda motivasyon, bireyleri bir davranışa sevk eden sebeplerin nedenlerini, bu davranışın ne kara süreceği ve bireyin bu davranışı sürdürme noktasında ne kadar istekli olduğunu belirleyen faktör olarak nitelendirilmiştir (Anderman, 2020). Dolayısıyla motivasyon, bireylerin davranışlarını, tercihlerini, kararlarını ve performansını etkileyen, bir insanın belirli bir hedefe ulaşmak, bir görevi tamamlamak veya bir ihtiyacını karşılamak için içten gelen güdülenme durumu olup (Elliot ve Harackiewicz, 1996), yüksek motivasyonunu bir kişinin hedeflerine ulaşmak için daha olumlu bir tutum, daha yüksek bir enerji seviyesi ve daha büyük bir odaklanma sağladığı belirtilmektedir (Schunk, Pintrich ve Meece, 2014).

2.1.2. Motivasyon Türleri

İlgili literatürde motivasyon kavramı çoğunlukla içsel ve dışsal motivasyon olarak ele alınmaktadır. Bununla birlikte literatürde rastlanan diğer motivasyon türleri de aşağıda açıklanmıştır.

2.1.2.1. İçsel Motivasyon

Gagne ve Deci'ye (2005, s 331-362) göre içsel motivasyon, kişinin bir eylemi gerçekleştirme noktasında kendi içinde bulunan dürtü, arzu ve ihtiyaçlarından kaynaklarının tamamını ifade etmektedir. Bu bağlamda birey, kendi hedeflerine ulaşmak, öğrenmek, kendini geliştirmek veya keyif almak için içsel motivasyonunu kullanır. Deci ve Ryan'a (2008) göre içsel motivasyon, kişinin kendisi için bir şey yapmak istemesine dayanır ve bu nedenle sürdürülebilir bir motivasyon kaynağıdır. İçsel motivasyonun kaynağı, eylemin gerçekleştirilmesinde bireyin kişisel beklentilerinin ortaya çıkardığı doyum elde etme arzusudur. Diğer bir deyişle bireyin ilgisini çeken, elde ettiği takdirde haz verip ve kendisini başarılı hissettirecek eylemlere sevk eden dürtü içsel motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Bireyin takdir edilme, kabul görme, sevilme gibi beklentileri ile sergilediği davranışlar içsel motivasyon kaynaklarından beslenmektedir.

Olson ve Chanin'e (2007) göre içsel motivasyon, kişinin kendisi için bir şey yapmak istemesine, güç elde arzusuna, merak duygusuna, bir grup tarafından kabul görme veya bir gruptan bağımsız olma gibi çeşitli faktörlere dayanmaktadır. Benzer görüşte olan Ünsar, İnan ve Yürük'e (2010) göre de içsel motivasyon, kişinin kendi içindeki arzuları, ilgi alanları ve değerleri doğrultusunda hedeflerine ulaşma doğrultusunda sergilediği etkinliklerin uzun vadede devam etmesini sağladığı için sürdürülebilir bir motivasyon kaynağıdır. Gredler (2009) ise içsel motivasyonun oluşumunun, kişinin kendi kendine motivasyon sağlama yeteneğine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla kişi, kendi içindeki olumlu düşünceleri, inançları ve hedefleri güçlendirerek, kendi motivasyonunu sağlayabilir ve daha iyi sonuçlar elde edebilir. İçsel motivasyon aynı zamanda kişinin özgüven, özsaygı ve kendi kendine yeterlilik duygusunun gelişimine de katkıda bulunmaktadır.

2.1.2.2. Dışsal Motivasyon

Deci ve Ryan (2000, s. 227-268) göre dışsal motivasyonu; para, statü, övgü, takdir edilme ve beğenilme gibi bireyden bağımsız olan etmenlerin kişiyi motive etmesi olarak tanımlamaktadır. Örneğin bireyin daha fazla para kazanmak için işinde ekstra çaba sarf etmesi dışsal motivasyon ile açıklanabilmektedir. Buna göre içsel motivasyon kaynaklarından elde edilen doyum bireyin kişisel beklentilerine hitap ederken dışsal motivasyon kaynakları, fizyolojik ihtiyaçların giderilmesi noktasında bireylere eyleme geçmek için gerekli enerjiyi sağlamaktadır. Dweck'e (2006) göre dışsal motivasyon, bir kişinin dış faktörlerden etkilenmesi sonucu oluşan bir motivasyon türüdür. Bu tür motivasyon, kişinin bir şey yapması gerektiği veya bir ödül veya ceza beklentisi nedeniyle bir şey yapması gerektiği durumlarda ortaya çıkmaktadır.

Kazdin'e (2000) göre de dışsal motivasyon kaynakları, para, ödüller, cezalar, takdir, güç, başka bir kişinin beklentileri gibi çeşitli faktörler olabilir. Örneğin, bir kişi işini iyi yaparsa bir ödül alacağı beklentisiyle çalışabilir veya başarısız olursa cezalandırılacağı korkusuyla çalışabilir. Aynı şekilde, bir kişi takdir edilme veya övgü kazanmak için çalışabilir veya başka bir kişinin beklentilerine uymak için bir şeyler yapabilir. Bir diğer ifadeyle dışsal motivasyonun kaynağı, kişinin kendi iç motivasyonu ile ilgili olmayabilir (Hagger ve Chatzisarantis, 2005). Dışsal motivasyon kaynakları, kişinin iç motivasyonunu bastırabilir veya yetersiz kalabilir, çünkü kişinin kendisi için bir şey yapma arzusundan ziyade, dışsal faktörlerden kaynaklanan bir zorunluluk nedeniyle hareket etmesi gerekebilir. Bu nedenle dışsal motivasyonun sürdürülebilirliği de içsel motivasyon kadar yüksek olmayabilir. Örneğin, bir kişi ödül almak için bir işi yaparsa, ödülün alınması durumunda motivasyon kaynağı da ortadan kalkabilir. Bununla birlikte, dışsal motivasyon, belirli bir süre için bir kişinin harekete geçmesini sağlayabilir ve doğru şekilde kullanıldığında bir kişinin hedeflerine ulaşması için yardımcı olabilir. Dışsal motivasyon, bazen içsel motivasyonun gelişmesine de yardımcı olabilir. Örneğin, bir kişi bir işte başarılı olduğunda övgü ve takdir aldığında, bu kişinin özsaygısı ve özgüveni artabilir ve bu da kişinin daha fazla kendine güvenerek içsel motivasyonunu kullanmasına yardımcı olabilir.

2.1.2.3. Altruistik Motivasyon

Batson (2010, ss. 15-34) altruistik (özgecil) motivasyonu, kaynağını empati duygusundan alan ve temelde bireyin karşısındakine empati duyarak, karşılık

beklemeksizin yardım etmeye yönlendiren dürtü olarak açıklanmaktadır. Bireylerin seçtikleri mesleği herhangi bir karşılık beklemeden birey ve toplum yararına yapmaları; örneğin bir öğretmenin daha iyi bir gelecek için öğrenci yetiştirmeye çalışması veya bir bilim insanının, diğer insanların hayatlarını kolaylaştırmak için uzun uğraşlar sonucu elde ettiği ürünü piyasaya ücretsiz sunması bu motivasyon türüne örnek olabilir. Dolayısıyla altruistik motivasyonun kişinin kendi çıkarlarından ziyade başkalarının çıkarlarını düşünmesiyle karakterize olduğu söylenebilir (Batson, Duncan, Ackerman, Buckley ve Birch, 1981). Altruistik motivasyon, kişinin kendisi için bir ödül beklemeden, sadece başkalarına yardım etmek için hareket etmesiyle öne çıkar. Darity'ye (2008) göre insanların diğer insanlara yardım etme arzusuyla hareket etmesi birçok faktörden kaynaklanabilir. Bu faktörler arasında empati en çok vurgulanan özelliktir. Bununla birlikte insanlar arasındaki bağlar, özgecilik ve sorumluluk hissi de bu nedenler arasında sayılabilir. Altruistik motivasyon, insanlarda pozitif duygular ve iyilik hissi yarattığından, sürdürülebilir bir motivasyon kaynağıdır. MacAskill'e (2017) göre altruistik motivasyonu yüksek olan sağlık çalışanları hastalarına daha iyi bakabilir, sosyal hizmet uzmanları, öğretmenler ve gönüllüler altruistik motivasyonlarını kullanarak, topluma hizmet edebilirler (Tsvetkova ve Macy, 2015).

2.1.2.4. Diğer Motivasyon Türleri

Yukarıda bahsedilen türlere ek olarak motivasyon şu alt başlıklar altında da incelenebilmektedir.

- **Biyolojik Motivasyon:** Bu motivasyon türü, bir kişinin doğal biyolojik ihtiyaçlarına dayanır. Yiyecek, su, uyku, cinsellik gibi temel ihtiyaçlar biyolojik motivasyon örnekleridir (Gee, Bath, Johnson, Meyer, Murty, van den Bos ve Hartley, 2018).
- **Sosyal Motivasyon:** Bu motivasyon türü, bir kişinin diğer insanlarla etkileşimine dayanır. Sosyal kabul, takdir, aidiyet duygusu, sevgi, saygınlık, özgüven sosyal motivasyon kaynaklarıdır (Ryan ve Deci, 2000).
- **Başarı Motivasyonu:** Bu motivasyon türü, bir kişinin başarıya ulaşmak için içsel motivasyonu kullanmasını sağlar. Kişi, kendini geliştirmek, başarılı olmak, yüksek hedeflere ulaşmak için çaba sarf eder (Woolfolk, Hoy, Hughes ve Walkup, 2008).

- **Yaratıcılık Motivasyonu:** Bu motivasyon türü, bir kişinin yaratıcı düşünme ve yenilik yapma arzusuna dayanır. İnovasyon, icatlar ve sanatsal faaliyetler bu motivasyon türüne örnek verilebilir (Amabile ve Hennessey, 1992).

2.1.3. Motivasyon Kuramları/Teorileri

Başlangıcı Antik Yunan çağlarına kadar uzanan motivasyon kavramı Sokrates, Platon, Aristoteles gibi ünlü filozoflar tarafından sıkça irdelenmiştir (Pakdel, 2013). Tarihsel gelişim sürecinde birçok şekilde açıklanmış olan motivasyon kavramı çoğunlukla diyalektik bir bakış açısıyla tanımlanmaya çalışılmıştır. Antik Yunan filozofu Aristoteles, motivasyon kavramını "eudaimonia" (mutluluk) kavramıyla bağdaştırmıştır. Ona göre, insanların amacı mutlu olmak olup, her eylemde belli bir sonuç elde etmek için çaba göstermektedirler (Hudson, 1981; Meyer, 2016). Modern psikolojinin kurucusu olan Sigmund Freud, motivasyonu insan davranışlarını anlamak için önemli bir faktör olarak tanımlamıştır. Ona göre, insanların davranışlarının altında yatan motivasyon, bilinçaltındaki arzuların tatmin edilmesiyle ilgilidir (Peters, 2015). 20. yüzyılın ortalarına doğru, Abraham Maslow insanların davranışlarını yönlendiren temel faktörler arasında, temel fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik, sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme arzusunu dile getirmiştir (Pardee, 1990). Özellikle günümüz işletme dünyasında, yönetim ve liderlik teorilerinin bir parçası haline gelen motivasyonla ilgili Douglas McGregor'un "Teori X ve Teori Y" ve Frederick Herzberg'in "İki Faktör Teorisi" gibi yönetim teorileri, çalışanların motivasyonunu artırmaya yönelik stratejileri belirlemeye yardımcı olmuştur (Vroom, 1964). Bu bağlamda motivasyonu açıklamaya çalışan birçok teori üretilmiş, bu teorilerden bazıları bireylerin içinde bulundukları duruma ve bu durum bir sonucu olarak ortaya koydukları eylemlere odaklanırken (kapsam teorileri), bazıları bireyi motive eden dış kaynakların etkilerini incelemişlerdir (süreç teorileri). Bu nedenle aşağıda motivasyon teorileri hakkında açıklamalar verilmiştir.

2.1.3.1. Kapsam Teorileri

Kapsam teorilerinin başında, motivasyon için yapılan birçok tanımlamanın kaynağı kabul edilebilecek olan Maslow'un (1943) "İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi" yer almaktadır. Bu hiyerarşi fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevgi ve kabul görme, saygı ve değer görme, kendini gerçekleştirme şeklinde sıralanmaktadır. Koltko-Rivera'ya (2006) göre Maslow motivasyonu açıklama noktasında fizyolojik ihtiyaçları başlangıç

noktası kabul etmekte ve insanların hangi ihtiyaçları hangi sıra ile karşılayacağını açıklamaya çalışmaktadır. Colledge'a (2002) göre ise Maslow, bireyin ihtiyaç giderme sürecinde sergilediği davranış biçimleri aracılığıyla motivasyon kavramını açıklanmaya çalışmıştır.

Maslow'a göre fizyolojik ihtiyaçlarla başlayan süreçte birey, bir basamaktaki ihtiyacı karşılamadan üst basamağa geçememektedir (Numonjonovich, 2022). Buna göre acıkan bir birey baskın olan açlık duygusunu bastırabilmek adına yemek bulma arayışına girecek ve bu yönde eylemler sergileyecektir. Maslow (1943) bu noktada organizmayı yemek bulma arayışına sevk eden gücü motivasyon olarak açıklamaktadır. Motive olup karnını doyuran birey için açlık hissi artık bir motivasyon kaynağı olmaktan çıkacak, yerini yeni bir motivasyon kaynağı olan güvende olma arayışına bırakacaktır. Aşılan her basamakta birey farklı ihtiyaçları karşılamak adına farklı davranışlar sergileyecek, farklı dürtüler aracılığı ile yeni hedefler doğrultusunda motive olacaktır. Maslow özetle, ihtiyaç giderme dürtüsünü motivasyonun temelinde yatan etki olarak açıklanmaktadır (Sharafitdinov ve Yusupov, 2022)

Motivasyon ile ilgili önemli çalışmalardan biri de Herzberg'in (1959) Çift Faktör Teorisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu teori, insanların çalışma ortamlarında karşılaştıkları faktörlerin hangisinden ne derecede etkilendiğini bulmayı hedeflemiştir. İş görenleri en çok motive eden faktörleri bulmayı hedefleyen Herzberg, ön gördüğü durumları gözlemlediği gibi bazı değişkenlerin yokluğunun anlam ifade ederken varlığının çok da önem arz etmediği bulgusuna da ulaşmıştır (Luthans, 1995). Herzberg motive edici faktörleri, var olduğu zaman üst düzey etkiler bırakan, yokluğunda ise eksikliği ciddi anlamda hissedilen içsel faktörler olarak tanımlarken hijyen faktörlerini ise bireylerde fazladan gözle görülür bir tatmin duygusu oluşturmeyen değişkenler olarak tanımlamaktadır. Maslow'un çalışmalarına ek olarak literatüre ciddi katkılar sağlayan bu teoriye göre, başarılı olup mevcut pozisyonundan daha yüksek bir pozisyona yükselme çabası gibi içsel faktörlerin bireyi kendiliğinden motive edebileceğinin kanıtı olarak görülmektedir (Acquah, Nsiah, Antie ve Otoo, 2021). Öte yandan güvenli bir iş ortamında çalışan bireylerin bu ortamdan çok da motive olmadığı ancak güvenliği sağlanmamış bir ortamın çalışanlar üzerindeki olumsuz etkileri hijyen faktörleri olarak açıklanmaktadır. Sonuç olarak Herzberg motivasyon konusunu iki ana başlıkta incelemiş ve içsel faktörlerin önemine vurgu yapmıştır.

McGregor (1960) yönetim etkinliklerinin etkili yürütülebilmesi adına X ve Y teorileri ile motivasyon üzerinde çalışmalar yürütmüştür. Çalışanları iki grupta mercek

altına alan McGregor X teorisinde insanların çalışmayı sevmediğini ve işten kaytarma eğiliminde olduklarını varsaymıştır (Carson, 2018). Bu noktada insanların birtakım istenmeyen uyaranlarla motive edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Hattangadi'ye (2015) göre X kuramı bireylerin dışsal motivasyon kaynakları ile güdülenerek daha verimli çalışmaya sevk edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öte yandan bu açıklamanın tersi niteliğinde olan Y teorisi, insan için çalışmanın doğuştan gelen bir ihtiyaç olduğunu öne sürmektedir. Bu yüzden çalışıp başarı elde etmek insan için haz verici bir eylem olarak nitelendirilmektedir (Mahmoud, Fuxman, Mohr, Reisel ve Grigoriou, 2021). Bu bağlamda bireyi çalışmaya sevk eden motivasyon kaynakları sadece dışsal değil, saygınlık kazanma veya kendini gerçekleştirme gibi içsel motivasyon kaynaklarını da içermektedir. Yöneticilerin benimseyeceği anlayışlara ışık tutabilmek adına çalışmalar yürüten McGregor (1960), insan doğasını açıklayabilmek için motivasyonun önemli bir araç olduğunu vurgulamıştır.

Alderfer (1969), Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini temel alan ve daha sade bir gruplama ile ERG (Existence, Relatedness and Growth) teorisini literatüre kazandırmıştır. Bu teoriye göre bireyin davranışlarına yön veren ihtiyaçlar var olma, ilişki kurma ve gelişim ihtiyaçları olarak sıralanmıştır (Acquah, 2021). Alderfer var olmayı fiziksel ihtiyaçlar, ilişki kurmayı bireyin sosyalleşme gereksinimi, gelişimsel ihtiyaçları da bireyin başarılarından elde edeceği tatmin duygusunu vurgulamak için kullanmaktadır (Akdemir, 2020). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini yetersiz ve gerçek hayattan kopuk bulan Alderfer, davranışları tetikleyen dürtüleri daha esnek bir anlatım biçimiyle sunmaktadır. Maslow'dan farklı olarak Alderfer, bireylerin aynı anda birden fazla basamaktaki ihtiyacın tatmini sağlayacak motivasyona sahip olabileceğini vurgulamaktadır.

2.1.3.2. Süreç Teorileri

Süreç teorileri, bireylerden bağımsız olan ve belirli bir hedefe ulaşma noktasında sergilenen davranışların kaynağını açıklamaya çalışan teorilerdir (Turabik ve Başkan, 2015). Burada incelenen temel etmen, bireylerin amaçları doğrultusunda nasıl ve ne şekilde motive olduklarını saptamaktır. Diğer bir deyişle süreç teorileri dışsal motivasyon kaynaklarına odaklanmaktadır (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

Süreç teorilerinin başında Vroom'un (1964) Beklenti Teorisi gelmektedir. Bu teori en basit tabiri ile bireylerin sergilediği davranışların, onların beklentileri

doğrultusunda şekillendiği vurgusunu yapmaktadır (Şeker, 2014). Bu teoriye göre bireylerin güdülenmesini etkileyen faktörlerden en önemlilerinden bir tanesi, kişiden beklenen performans düzeyidir. Şayet bireyden beklenen performans, onun sergileyebileceğinden çok fazla ise kişinin motivasyonu olumsuz yönde etkilenecektir (Estes ve Polnick, 2012). Bir diğer ifadeyle bireyin belirli bir işi yapma noktasında motive olabilmesi için optimum düzeyde bir beklenti içinde olunmalıdır. Öte yandan yapılacak iş sonucu bireyin kişisel gelişimine katkı sağlayacağını düşündüğü çalışmalar, onu bu işi yapma yolunda motive edebilecektir. Buna göre bir iş sonucu elde edilecek kazanımların motive edici etkisinin daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Vroom, 1964, Arkhipova, Belova, Gavrikova, Nikolskaya ve Pleskanyuk, 2019).

Lawler ve Porter tarafından öne sürülen “Geliştirilmiş Beklenti Kuramı”, Vroom’un (1964) Beklenti Teorisi’nin birkaç adım ileriye taşınmış hali olarak yorumlanmaktadır. Vroom, Porter ve Lawler’a (2005) göre şayet birey çaba sarf ettiği zaman performansında önemli ölçüde artış olacağını düşünürse daha fazla çaba sarf etmek adına motivasyonu artacaktır. Öte yandan kuramın öncülerinden olan Porter, performans ile bireyin gösterdiği çabanın doğrudan etkileşim halinde olmadığını, bireyin kişilik özellikleri ile uyumlu olmaması durumunda ne kadar çaba sarf edilirse edilsin performansta bir değişiklik olmayacağını da vurgulamaktadır (Tevrüz, 1999; Estes ve Polnick, 2012)

Ödül adaleti kuramı ise 1963 yılında Adams tarafından literatüre kazandırılmıştır. Bu kuram bireylerin sergileyeceği performansların bilgi birikimi, tecrübe, gayret gibi girdi sayılabilecek özellikler ile maaş, takdir edilme veya diğer kazanımların arasındaki dengeyi vurgulamaktadır. Bu kurama göre girdiler ile çıktılar arasındaki dengenin sağlanması bireyi motive olmuş halde tutarken bu değişkenler arasındaki dengesizlik, bireyin güdülenmesini olumsuz yönde etkilemektedir (Roussillon Soye, Balkin ve Fall, 2022).

Görüldüğü üzere motivasyon kavramı farklı teoriler tarafından farklı şekillerde açıklanmış, temelde her bir teori gerek endüstri gerek eğitim alanlarındaki çıktıları artırmaya ve daha kaliteli hale getirmeyi hedeflemiştir (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004).

2.1.4. Öğretmenlik Motivasyonu ve Etkileyen Faktörler

Woolfolk ve diğerlerine (2008) göre öğretmenlik motivasyonu, öğrencilere bilgi aktarma ve onların kişisel gelişimine katkı sağlama arzusuyla beslenen içsel bir süreci ifade etmektedir. Genel olarak öğrencilerinin öğrenme yolculuğunda rehberlik etmek, onların potansiyellerini açığa çıkarmak ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmak öğretmenler için en büyük motivasyon kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Patrick, Hisley ve Kempler, 2000). Benzer görüşte olan Irnidayanti, Maulana, Helms-Lorenz ve Fadhilah da (2020) her gün yeni bir fırsat olarak görerek öğrencilere ilham verme ve eğitimdeki etkilerini gözlemleme tutkusunun öğretmenlerin işlerini geliştirme ve kendilerini sürekli olarak yenileme isteğini beslediğini vurgulamaktadır. Ancak, eğitim sisteminin temel taşları olan ve öğrencilerin başarısı üzerinde büyük bir etkiye sahip olan öğretmenlerin (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013) öğretmenlerin işlerine olan motivasyonu pek çok faktörden etkilenebilmekte, iş performanslarına olumlu ya da olumsuz yönde yansımaktadır (Watt ve Richardson, 2015). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlerin başında öğrencilerin akademik seviyeleri, okul yöneticisinin tutum ve davranışları, meslektaşların tutum ve davranışları, eğitim programları ve sınav uygulamaları, okulların fiziki şartları gelmektedir (Börü, 2018). Öğretmenlik motivasyonunu anlamak ve artırmak, eğitim kalitesini yükseltme ve öğrencilerin daha iyi bir eğitim almasına yardımcı olma açısından önemlidir (Coe, 1998; Darling-Hammond, 2010; Doğan ve Koçak, 2014; Lorensius, Anggal ve Lugan, 2022).

Aşağıda ilgili literatür doğrultusunda öğretmenlik motivasyonunu etkileyen temel değişkenler hakkında açıklamalar özetlenmiştir (Ada vd,2013; Alam ve Farid, 2011; Ali, Küçükçene ve Karataş, 2018; Börü, 2018; Czubaj, 1996; Gölezlioğlu, 2023; Gültekin ve Acar, 2014; Han ve Yin, 2016; Köse, Göker, Kaya, Nihat, Kurşun, Bilal ve Uygun, 2023; Neves de Jesus ve Lens, 2005; Pinder, 2014; Woolfolk ve diğerleri, 2008; Zemblays ve Papanastasiou, 2004).

- **Öğrenci Başarısı ve İlerlemesi:** Öğretmenler, öğrencilerinin başarılı olmalarını görmekten büyük bir tatmin duyarlar. Öğrencilerinin ilerlemesi ve başarısı öğretmenlerin motivasyonunu artırır.

- **İş Birliği ve Destek:** İyi bir okul yönetimi, iş birliği ve destek, öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen önemli faktörlerdir. Öğretmenler, idarecilerden ve meslektaşlarından gelen destekle daha fazla motive olurlar.
- **Öğrencilerle ve Velilerle İyi İlişkiler:** Öğrencilerle ve velilerle kurulan güçlü ilişkiler, öğretmenlerin işlerini daha iyi yapmalarına yardımcı olur; pozitif bir bağ kurma ve onları anlama yeteneği, motivasyonu artırır.
- **Profesyonel Gelişim Fırsatları:** Öğretmenler, kendilerini geliştirme fırsatlarına erişim sağlayan okulları daha fazla takdir ederler. Seminerler, atölyeler, eğitim kursları ve konferanslar gibi profesyonel gelişim fırsatları, öğretmenlerin motivasyonunu yükseltebilir.
- **Öğretmen Özerkliği:** Öğretmenlerin sınıf içi öğretim yöntemlerini belirleme ve ders planları oluşturma özgürlüğü, motivasyonlarını artırabilir. Kendi profesyonel kararlarını alma yetisi, öğretmenlerin daha fazla kontrol hissetmelerine neden olur.
- **Toplumsal Saygı ve Tanınma:** Toplum tarafından öğretmenliğin değerli bir meslek olarak kabul edilmesi ve öğretmenlere saygı gösterilmesi, öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkiler.
- **Adil Maaş ve Çalışma Koşulları:** Öğretmenlerin adil bir maaşla desteklenmesi ve uygun çalışma koşullarının sağlanması, işlerini daha motive bir şekilde yapmalarına yardımcı olur.
- **Sınıf Ortamı ve Malzemeleri:** Öğrencilerin iyi bir sınıf ortamında ve gerekli öğretim malzemeleri ile eğitim almaları, öğretmenlerin işlerini daha etkili bir şekilde yapmalarına olanak tanır.
- **İş Tatmini:** İş tatmini, öğretmenlerin motivasyonunu büyük ölçüde etkiler. İyi bir iş tatmini, öğretmenlerin işlerine olan bağlılığını artırır.
- **Öğretim Becerilerini Geliştirme:** Öğretmenler, öğrencilerine daha iyi öğretmek için sürekli olarak öğretim becerilerini geliştirmeye çalışırlar. Kendi yeteneklerini geliştirmek, öğretmenlerin motivasyonunu artırır.

Öğretmenlerin motivasyonu, bu faktörlerin bir kombinasyonuyla şekillenmekte ve her öğretmen için farklı olabilmektedir. Her bir öğretmenin kişisel değerleri, hedefleri ve deneyimleri, motivasyonlarını etkileyen faktörleri belirlemektedir.

2.1.5. Akademik İyimserlik

Akademik iyimserliğin temelini oluşturan fikirler Coleman (1966) tarafından ortaya atılmıştır. Bu yıllarda eğitim-öğretim faaliyetlerinde okulların rollerinin düşünüldüğü kadar da etkili olmadığı fikri ortaya çıkmaya başlamış, zaman içinde yürütülen çalışmalarla öğrenci başarısı üzerindeki sosyoekonomik durumun ve aile geçmişinin, okulların yapısından daha etkili olduğunu gibi birtakım fikirleri beraberinde getirmiştir. Bu doğrultuda ortaya koyulan fikirlerden biri olan akademik iyimserlik kavramı, Wayne K. Hoy tarafından literatüre kazandırılmıştır (Gürol ve Kerimgil, 2010; Kirby ve DiPaola, 2011; Ngidi, 2012; Song, 2022).

Hoy, Tarter ve Hoy (2006), akademik iyimserliğin, başarıya ulaşma, zorlukları aşma ve stresle başa çıkma yeteneği üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu savunmuş, iyimser öğrencilerin, kötümser öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ve zorluklarla daha iyi başa çıkabildiklerini fikrini öne sürmüştür. Bu düşüncenin yaygınlaşmaya başlamasından sonra okul kültürü adı verilen ve okulun sahip olduğu değerlerin tümünü kapsayan araştırmalar yapılmış, çoğunlukla etkin okul yönetimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır (Gray ve Mitchell, 2021).

Hoy'a ve diğerleri (2006) Coleman'ın (1966) fikirlerinin tamamen yanlış olmadığını vurgulamış, öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının büyük ölçüde öğrenci başarısını etkilemekte olduğunu ancak akademik başarının sadece bu durumla açıklanamayacağını belirtmişlerdir. Sonuç olarak sosyoekonomik durum tamamen kontrol alınsa dahi akademik başarıyı açıklama noktasında tek başına yeterli olmadığını belirterek akademik iyimserlik üzerine literatüre birçok katkı sağlayan çalışmalar yürütmüşlerdir (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008; Beard, Hoy ve Hoy, 2010). Bu kavram günümüzde psikoloji, sosyoloji, eğitim ve yönetim gibi birçok alanda kullanılmakta (Kurz, 2006; Beard ve diğerleri, 2010; Song, 2022), genel olarak bir eğitimcinin, araştırmacının veya bilim insanının, çalışmalarının sonuçlarını olumlu yönde yorumlamaya ve geleceğe dair iyimser tahminlerde bulunmaya yatkın olması olarak tanımlanmaktadır (Beard ve diğerleri, 2010). Dolayısıyla bir eğitimcinin veya eğitim kurumunun akademik iyimserliği öğrencilerin akademik başarısına ilişkin sahip oldukları olumlu beklentiler olarak ifade edilmekte (McGuigan ve Hoy, 2006) ve öğrencilerin başarılı olacağına ilişkin olumlu algıların, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu vurgulanmaktadır (Beard ve diğerleri, 2010).

Okulların akademik iyimserlik düzeyini oluşturan öğretmen akademik iyimserliği, bir öğretmenin öğrencilerinin potansiyelini ve başarılarını olumlu bir şekilde değerlendirdiği ve öğrencilerin başarılı olabileceğine dair güçlü bir inançtır (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006). Bu iyimserlik, öğretmenin öğrencilere destek olma, motivasyon sağlama ve öğrenme süreçlerini teşvik etme konusundaki kararlılığını yansıtmaktadır. Öğretmenlerin akademik iyimserliği, öğrencilerin özsaygısını ve özgüvenini artırabilmekte, onları daha fazla çaba göstermeye teşvik edebilmekte ve sonuçta öğrenme başarılarını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Babaoğlu ve Korkut 2010).

Öğretmen akademik iyimserliği, öğretmenin öz-yeterlik algısı, velilere ve öğrencilere duyduğu güven ve akademik vurgu olarak birbirine bağlı öğeler içermektedir (Hoy ve diğerleri., 2006). Genel olarak öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin sorumluluk alarak ve öğrenmeyi teşvik ederek motivasyon eksikliği yaşayan veya zorlu öğrencileri istenilen seviyeye taşıyabileceğine dair inancını, velilere ve öğrencilere duyulan güven, velilerin ve öğrencilerin öğretmenin akademik başarıyı artırmak için yaptığı çabaları destekleyeceklerine dair inancı, akademik vurgu ise akademik başarının tüm öğrenciler için önemli ve ulaşılabilir olduğuna dair inancı ifade etmektedir. Aşağıda akademik iyimserliğin boyutları hakkında ayrıntılı açıklamalar verilmiştir.

2.1.6. Akademik İyimserliğin Boyutları

Bu bölümde akademik iyimserliğin alt boyutlarına değinilmiştir.

2.1.6.1. Kolektif Öğretmen Yeterliliği

Bandura ve Walters (1977, ss. 141-178), bir grubun toplu olarak bir hedef doğrultusundaki etkili olabilme kapasitesini, grup üyelerinin hedefi başarma yeteneği olarak tanımlamıştır. Öğrenci başarısına etki etmesi muhtemel yeni faktörler üzerinde çalışan Smith ve Hoy (2007) akademik iyimserliğin üç temel boyuttan oluştuğunu belirtmiş, bu boyutlardan ilkinin kolektif öğretmen yeterliliği olarak nitelendirmişlerdir. Gökler ve Taştan'a göre (2018,333-359) kolektif öğretmen yeterliliği, bir eğitim kurumuna bağlı çalışan öğretmen ve yöneticilerin, o kurumun başarılı olabileceğine olan pozitif algılarını ifade etmek için kullanılmaktadır.

Schwabsky, Erdoğan ve Tschannen-Moran (2020, 246-262) kolektif öğretmen yeterliliğini, öğretmenlerin öğretim stratejileri ve okuldaki genel öğrenci disiplini dahil olmak üzere kolektif olarak sahip oldukları yetenekler olarak açıklamaktadır. Liu'ya

(2019) göre yüksek kolektif yeterliliğe sahip öğretmenler, zorlu hedeflere ulaşmaya ve başarılı olmaya motive olmaktadır. Bu nedenle, öğretmenler arasındaki yüksek kolektif yeterlilik, okul başarısını açıklamada etkin bir faktör olarak kullanılabilir. Benzer görüşte olan Horner, Jordan ve Brown'a (2019) göre de kolektif yeterlilik, öğretmenlerin toplu olarak olumlu etkiler yaratma inancını ifade etmektedir. Öz-yeterlilik inancı, insanların düşünme, hissetme ve davranma şekillerini etkilemektedir. Kolektif öğretmen yeterliliği öğrenci başarısını açıklamada önemli bir rol oynamakta ve bireysel öz-yeterlilik inancı üzerine inşa edilmektedir. Bir okulun başarılı olabilmesi için öğretmenlerin kolektif olarak olumlu bir etki yaratabileceğine inanmaları önemlidir.

Sezgin ve Erdoğan'a (2015, ss. 7-19) göre öz yeterlik, bir bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirme yeteneğine olan inancını ifade etmektedir. Bu inanç, kişinin o görevi başarıyla tamamlama kapasitesi hakkındaki kendi değerlendirmesini yansıtmaktadır. Başka bir deyişle, yeterlik, kişinin kendi yeteneklerine ve becerilerine duyduğu güveni ifade eder ve bu, genellikle başarıya giden yolda önemli bir faktördür. Akademik yeterlik, bireyin motivasyonunu, özsaygısını ve öğrenme çabalarını etkileyebilir ve eğitimdeki başarıyı şekillendirebilir.

Song'a (2022) göre de öğretmen yeterliliği, eğitim görevlerini başarıyla yerine getirme konusundaki bir öğretmenin kendi yeteneklerine ve inancına odaklanan bir motivasyon kavramını ifade etmektedir. Öğretmen yeterliliği, bir öğretmenin eğitim görevlerini yerine getirme konusundaki iç görüşünü ve inancını temsil etmektedir. Bu, öğretmenin eğitim pratiği üzerinde olumlu bir etki yaratma kapasitesine olan inancını içerir ve bu inanç, öğrenci katılımını artırma ve akademik başarıyı geliştirme gibi sonuçları olabilmektedir. Özetle, öğretmen öz-yeterliliği, öğretmenin eğitim görevlerini etkili bir şekilde yerine getirme yeteneği ve inancını ifade etmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin başarılı olabileceklerine olan inançları, belirlenen hedefe ulaşma noktasında onları harekete geçiren ve bu hareketin devamlılığını sağlayan içsel bir güç olarak yorumlanmaktadır. Somut hedefler doğrultusunda çalışan bireyler, yüksek öz yeterlilik inancına sahiplerse bu hedeflere ulaşma yolunda karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmek için kendilerinde güç bulacaktır (Ware ve Kitsantas, 2007; Klassen, 2010,).

2.1.6.2. Güven

Akademik iyimserliğin ikinci boyutu olan güven, kurumun bir bütün olarak, okulun sürekli iletişim halinde olduğu öğrenci, veli ve yöneticilere duydukları güven duygusunu ifade etmektedir (Thien ve Chan, 2022, ss. 43-63). Okul, öğrenci ve veli üçgeninde kurulan karşılıklı güven duygusu, beraberinde öğrenme-öğretme sürecini doğrudan etkileyen etmenleri beraberinde getirmektedir (Ateş ve Ünal, 2021, 284-297). Güvenli bir okul ortamında yürütülen sosyal etkinliklere veya eğitim öğretim faaliyetlerine veliler destekleyici tutumlar sergilerken öğrenciler de etkin bir şekilde katılım sağlamaktadır. Akranlarına ve öğretmenlerine karşı duyduğu güvenin bir getirisi olarak empati kuran, iyi niyet sergileyen, dürüst ve özverili öğrenciler, hata yapma ve dolayısıyla küçümsenme korkusu olmaksızın eğitim-öğretim sürecinde aktif rol almakta, öğrencinin zihnen ve bedenen aktif olması, eğitim hedeflerine ulaşma yolunda gösterilen çabalara büyük katkılar sağlamaktadır (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006).

Dean'a (2011) göre güven, bir kişinin veya grupların, başka bir tarafın iyi niyetli, güvenilir, yetenekli, dürüst ve açık olduğuna dair güvendiği ve bu güvene dayalı olarak savunmasız olma isteğini ifade etmektedir. Kılınç'a (2013,621-634) göre de okul örgütündeki güven, öğrenci başarısında önemli kazanımların elde edilmesini sağlayan kritik bileşenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin velilere ve öğrencilere olan güveni, öğretmenlerin öz yeterlilik duygusunu artırmakta, bu da daha etkili bir sınıf öğretimi planlama ve tasarlamada öğretmenin daha fazla çaba harcamasıyla sonuçlanmaktadır. Akademik iyimserlik bileşenleri arasındaki karşılıklı ilişkileri göz önünde bulundurarak, öğretmenlerin öğrencilere ve velilere güvendiği durumda sınıf uygulamalarının kalitesinin artırılabilirliğini ve bunun da okulun diğer üyeleri arasındaki güven duygusunu güçlendirebileceğini savunmak mümkündür. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere güvendiği durumda, öğrencilerin daha açık ve motive olmaları beklenir. Bu nedenle, güven, öğrencilerin daha yüksek düzeylerde başarılı olmalarına yardımcı olan önemli bileşenlerden biri olarak kabul edilmektedir.

Anwar ve ul Haque (2014, ss. 10-16) ise güveni, bir kişinin başka bir kişiye güvendiği ve bu kişinin iyi niyetli, güvenilir, yetenekli, dürüst ve açık olduğuna inandığı bir ilişki olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere güvendiği durumda, yüksek beklentiler belirlenebilmekte ve velilerden destek alınabilmektedir. Bu bağlamda güven, okul koşulları ve sonuçları üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere güvenmesi, öğrencilerin kendi yeteneklerini sorgulamalarına ve hatalardan

öğrenmelerine daha fazla fırsat tanımaktadır. Bu durum öğrenci başarısını etkilemektedir. Yüksek güven seviyelerine sahip okul kültürlerinin insanların potansiyellerini en üst düzeye çıkarma noktasında motive ederken, düşük güven seviyeleri motivasyonu azaltmaktadır.

Güveni, özellikle eğitim ortamlarında önemli bir sosyal ve psikolojik olgu olarak açıklayan Horner ve diğerlerine (2019) göre güven, bir kişinin veya grupların başka bir kişi veya gruba olan inancını ifade etmektedir. Bu inanç, diğerlerinin iyiliksever, güvenilir, yetenekli, dürüst ve açık olduğuna dair bir güvence içermektedir. Güven, öğretmenlerin velilere ve öğrencilere, öğrencilerin öğretmenlere ve velilere, velilerin okul personeline ve öğrencilere olan güvenini kapsamaktadır. Bu bağlamda güven, bir eğitim kurumunda olumlu bir kültür oluşturma'nın temel bir bileşeni kabul edilmekte ve iş birliği, iletişim ve öğrenci başarısı için bir ön koşul olarak değerlendirilmektedir. Güven ilişkileri, okul topluluğunun bir araya gelerek öğrenci motivasyonunu artırmasına, öğrencilerin sorumluluk almalarına, zorlu görevlerle başa çıkmalarına, sorunlar ve başarısızlıklar karşısında dayanıklı olmalarına yardımcı olmaktadır. Güven, öğrenci başarısını artırmak ve eğitimde mükemmeliyeti teşvik etmek için uzun vadeli değişiklikleri başlatma, uygulama ve kurumsallaştırma kültürünü oluşturmak için gereklidir.

Lu'ya (2021) göre de öğretmenlerin güven duygusu, eğitim sürecinin temel bileşenlerinden biridir. Öğrenci başarısını etkileyen önemli bir faktör olan öğretmen güveni, öğrencilere duyulan inanç ve desteğin duygusal ve psikolojik bir yönünü temsil eder. Buna göre velilere ve öğrencilere duyulan güven, eğitim ortamının başarılı olmasını destekleyen bir faktör olarak nitelendirilmektedir. Bu güven, öğrenci başarısını artırabilir ve öğretmenlerin öğretme sürecine daha fazla katkı sağlamalarına yardımcı olabilmektedir.

Thien ve Chan'a (2022) göre ise güven, etkili öğretmenlerin öğrenciler ve velilerle güvene dayalı ilişkiler kurma yeteneği ve duygusal bir yanıt olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere ve velilere duyduğu güven, öğretmen öz-yeterliliğini artırabilir ve bu da daha etkili sınıf öğretimi tasarlama ve planlama çabalarını teşvik edebilir. Güven duygusu olan öğretmenler, sınıf içi öğretim uygulamalarının kalitesini artırmak için daha etkili olma eğilimindedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere güvendiği durumlarda, öğrencilerin daha fazla motive olabilecekleri ve öğrenmeye daha açık olabilecekleri beklenmektedir.

2.1.6.3. Akademik Vurgu

Akademik iyimserliğin son boyutu olan akademik vurgu, koyulan yüksek eğitim hedeflerine ulaşmak için öğretmenlerin, öğrencileri güdüleme noktasında düzenli, tutarlı, kararlı ve planlı olmasını ifade etmektedir (Hoy vd. 2006). Öğrenciler için yüksek hedefler koymanın tek başına bu hedeflere ulaşmada yetersiz kalacağı açıktır (Beard vd, 2010). Bu doğrultuda öğretmenin görevi başarı için gereken çalışma düzeyine ulaşmaları noktasında öğrencileri güdülemek ve motive etmek, öğrenme ortamlarında disiplini sağlamak, akademik başarıyı önemseme bilincini öğrencilere aşılmasıdır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Dolayısıyla akademik vurgu, bir okulun yüksek akademik başarıyı hedeflediği ve öğrencileri de bu hedeflere ulaşabileceklerine dair güdüleyebildiklerini ifade etmektedir. Böyle bir iklimin hâkim olduğu okullar düzenli ve ciddi bir öğrenme ortamı sunarlar ve öğrencilerin akademik başarısını ön planda tutarlar. Akademik vurgu, okulun öğrencilere etkisini tanımlarken, okul çalışanlarının iş birliği ve birlikte çalışma şeklini de yansıtmaktadır. Yüksek akademik vurgusu olan okullar, öğrenci başarısına odaklanmakta ve tüm öğrencilerin yüksek düzeyde başarabileceği inancını yaygınlaştırarak bu amaca yönelik güçlü ve kişiselleştirilmiş destek sunmaktadırlar. Akademik vurgu, bir okulun etkisini tanımlarken, okulun kültürünü şekillendiren ve öğrenci başarısını odak noktası haline getiren okulların kültürünü yansıtmaktadır (Horner vd,2019).

Kılınç'a (2013, 621-634) göre akademik vurgu, öğretmenlerin öğrenci öğrenimi hakkındaki inançlarına ve çabalarına atıfta bulunmaktadır. Öğretmenler akademik vurguyu, öğrencileri uygun ve akademik görevlere dâhil etme derecesi olarak tanımlamaktadır. Yüksek düzeyde akademik vurguya sahip olan öğretmenler, öğrenci katılımını artırmak için büyük çaba harcadıklarında, sağlıklı ve odaklanmış bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışırlar. Ayrıca, öğretmen akademik vurgusunun yüksek olmasının, öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik duygusu, velilere ve öğrencilere duyulan güven gibi faktörleri etkileyebileceği doğrulanmıştır. Bu nedenle, öğretmen akademik vurgusu, öğretmenlerin öğrenci başarısını nasıl iyileştirdiğini ve okullarda uygun bir öğrenme ortamı yaratmak için ne yaptığını nasıl algıladıkları ile yakından ilişkilidir.

Thien ve Chan'a (2022) göre akademik vurgu, bir okulun akademik mükemmeliyeti hedeflemesinin ve öğrencilere yüksek ancak ulaşılabilir akademik hedefler belirlemesinin bir göstergesidir. Bu, düzenli ve ciddi bir öğrenme ortamı oluşturulmasını içerir ve öğretmenlerin öğrencilerinin başarabileceğine olan inancını

yansıtmaktadır. Öğretmen akademik vurgusu, öğrencileri uygun ve akademik görevlere dâhil etme yöntemlerini bulma derecesini ifade eder. Yüksek düzeyde akademik vurgusu olan öğretmenler, öğrenci katılımını artırmak için büyük çaba harcamaya yönlendirilir ve bu, akademik başarının odaklandığı ve sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşturulduğu anlamına gelir. Öğretmenlerin öğrenci başarısını artırmak ve uygun bir öğrenme ortamı oluşturmak için yaptıkları işi nasıl algıladıkları, öğretmen akademik vurgusu ile yakından ilişkilidir.

Bu açıklamalar doğrultusunda akademik iyimserliğin sadece öğrenciyi değil eğitim-öğretim faaliyetlerinde yer alan öğretmen, okul idarecileri ve velileri de kapsayan yüksek başarı beklentisi ve bu yönde oluşmuş güven zinciri olduğu söylenebilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde motivasyon ve akademik iyimserlik kavramları ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan ve ulaşılabilen araştırmaların özetlerine yer verilmiş, son olarak ilgili araştırmaların değerlendirmesi yapılmıştır.

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Aşağıda öğretmenlik motivasyonu ve akademik iyimserlik üzerine yürütülmüş araştırmalar kronolojik olarak açıklanmıştır.

2.2.1.1. Öğretmenlik Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar

Karaköse ve Kocabaş (2006) devlet okulları ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumları ve motivasyonları üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Öğretmenlerin beklentilerinin doyum ve motivasyon üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmış, analizler 296 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet, deneyim, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerinin iş doyum ve motivasyon üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı bununla birlikte okul yöneticilerinin özel okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonları üzerindeki olumlu etkisinin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Örgütsel beklentilerin iş doyum ve motivasyon üzerindeki etkisi incelendiğinde, okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmış, özel okullarda çalışan öğretmenler daha olumlu görüşlere sahip olmuşlardır. Meslekî beklentilerin ise iş doyum ve motivasyon üzerindeki etkisi özellikle okul türü

değişkenine bağlı olarak anlamlı farklar göstermiş, özel okul öğretmenleri mesleklerini icra ederken daha fazla stres altında hissetmişlerken, devlet okulu öğretmenleri daha az stres yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Ada, Yıldırım ve Akan (2013) tarafından yürütülen çalışmada sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu olumlu veya olumsuz yönde etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile yürütülen çalışmada 19 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmış, motive edici 63 dışsal, 19 içsel kaynak saptanırken motivasyonlarını olumsuz etkileyen 82 dışsal, 9 içsel etken belirlenmiştir. Elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin iş performanslarının yüksek olabilmesi için okul yöneticilerinden duydukları güçlü desteğe vurgu yapılmıştır. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin vurguladığı temel nokta kişiler arası iletişim ve bireysel özellikler olmuş, ayrıca öğretmen ve okul yöneticisi atama esaslarında iyileştirmeye gidilmesi, adil bir ödül sisteminin tertip edilmesi, okulların fiziki imkanlarının ve fiziksel materyallerin ulaşılabilirliğinin artırılması, kişiler arası ilişkileri geliştirmeye yönelik çalışmaların yürütülmesi, veli kaynaklı olumsuzlukların minimuma indirilmesi gibi motivasyon ile doğrudan ilişkili çözümler üretilmesinin gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun sağlanmasında ve bozulmasında dışsal etkenlerin, içsel etkenlere göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Özellikle, düşük sosyoekonomik duruma sahip bölgelerde, öğrenci ve veli ilgisi, olumlu insan ilişkileri, yönetici desteği, veli memnuniyeti ve takdir, öğretmenler için önemli dışsal motivasyon kaynakları olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin içsel motivasyonunu azaltan faktörler arasında ise öğretmenlik mesleğine olan saygının azalması, duygusal problemler, işe inançsızlık, kişilik uyumsuzluğu düşüncesi, işlerinin etkisiz olduğu düşüncesi, sabırsızlık ve kişisel değersizlik hissi gibi içsel faktörler yer almıştır. Araştırma sonuçları aynı zamanda okul yöneticilerinin öğretmenleri takdir etmemesi, araç gereç yetersizliği ve mesleğe olan saygının az olması gibi dışsal faktörlerin de öğretmen motivasyonunu negatif yönde etkilediğini göstermiştir.

Fidan (2014) yürüttüğü çalışmada İngilizce öğretiminde öğretmenlerin sahip oldukları motivasyon düzeyleri ile öğretmeye yönelik isteklilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu doğrultuda Güneydoğu Anadolu bölgesinde görev yapmakta olan ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten 40 üniversite okutmanına ölçek uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar okutmanların motivasyonları üzerinde dışsal motivasyon kaynaklarının etkilerinin daha baskın olduğunu göstermiştir. İngilizce öğretimine duyulan ilgi, manevi tutum ve değerler, yeni nesillere bir şeyler öğretme

noktasında sahip olunan altruistik motivasyon öğretmenlik motivasyonu üzerinde etkisi en büyük olan içsel motivasyon kaynakları olmuştur. Öğrencilerin sahip oldu ilgi ve motivasyon düzeyleri, öğrencilerin seviyesi, fiziki ortam ve kullanılan materyaller ise dışsal motivasyon kaynakları arasında gösterilmiştir. Çalışmaya göre öğretmenlik motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörlerin başında ise ders kitapları ve takip edilmesi zorunlu olan müfredat gelmektedir. Araştırma sonucunda okutmanların sahip olduğu motivasyon düzeyleri ile öğretime duydukları istek arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Deniz ve Erdener' in (2016) öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenleri inceledikleri çalışmalarının evrenini Balıkesir ve Bursa illerinde 2015-2016 yıllarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Random örnekleme yöntemiyle 87 okuldan seçilen 2000 öğretmenle gerçekleşen araştırmada veriler İş Motivasyonu Ölçeği (Tanrıverdi, 2007) ile toplanmış, analizler geçerli doldurulan 1270 ölçek üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin cinsiyet ve kıdemlerine göre iş motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık olmamış, ancak eğitim düzeyi ve kişisel duygular açısından iş motivasyonunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülürken, kıdem öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır. Özellikle "örgütsel-yönetmel motivasyon" ve "psiko-sosyal motivasyon" alt boyutlarında öğretmenlerin kişisel duygularına göre iş motivasyonlarında farklılıklar bulunmuş, öğretmenlerin mesleği isteyerek seçmiş olmaları ve memnun olmalarının iş motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Ertürk' ün (2016) 2012-2013 yılında Bolu il merkezinde görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonunu birtakım değişkenler açısından incelediği araştırmaya 428 öğretmen katılmıştır. Araştırmada iş motivasyonu içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki temel faktör üzerinden incelenmiş, araştırma sonucunda işteki sorumluluk, başarı, saygınlık, önemli bir iş yapma, yetki sahibi olma ve takdir görme gibi içsel motivasyon faktörlerinin öğretmenler arasında yüksek algılandığı görülmüştür. Öte yandan, dışsal motivasyon faktörlerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin bu konuda daha düşük algıya sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle ekstra ücret almak, ödüllendirilmek ve yiyecek-içecek gibi dışsal motivasyon araçlarının öğretmenler arasında daha az önemsendiği görülmüştür. Cinsiyete göre kadın yaşa göre 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. İçsel

motivasyonun kıdemle ilişkilendirildiği analizler özellikle uzun yıllardır öğretmenlik yapmış olan kıdemli öğretmenlerin işlerine daha fazla sahip çıktığını, işlerini daha çok benimsediğini ve işlerinde daha fazla sorumluluk aldığını göstermiştir. Dışsal motivasyon faktörleri özellikle kıdemli öğretmenler arasında daha yüksek algılanmış, eğitim düzeyi açısından ise lisansüstü mezunlarının dışsal motivasyonlarının daha düşük olduğu ve ek ders ücretlerinin bu grup öğretmenler için yetersiz algılandığı görülmüştür. Eğitim düzeyi içsel motivasyon üzerinde ise anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Sarı, Canoğulları ve Yıldız (2018) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin okulların sahip oldukları yaşam kalitesine yönelik algıları ve iş motivasyonları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları Adana ili Merkez ilçesinde görev yapmakta olan 134 ilköğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin okul yaşamına ilişkin sahip olduğu algıların ortalamasının biraz üzerinde, en olumlu algının statü en olumsuz algının ise öğrenci boyutunda olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri incelendiğinde yüksek bir ortalamaya sahip oldukları, en yüksek ortalamayı mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı; en düşük ortalamayı ise meslekten kaçınma boyutunda aldıkları görülmüştür. Cinsiyete göre yapılan analizlerde, erkek öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve mesleki motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu; kadın öğretmenlerin ise okul yönetiminden daha fazla beklentileri olduğu belirlenmiştir. Kıdem öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmamış, ancak 21 yıl ve daha fazla süredir öğretmenlik yapanların okul yaşam kalitesini daha yüksek algıladığı saptanmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre yapılan analizlerde, her iki değişken için grupların puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak, eğitim fakültesi mezunlarının, eğitim yüksekokulu mezunları veya sonradan lisans tamamlayan öğretmenlere göre daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Son olarak, yapılan analizlerde öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Coşgun (2019) yürüttüğü araştırmada devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin motivasyonları incelemiş, sonuçlar Herzberg'in Çift Faktör Kuramı doğrultusunda yorumlanmıştır. Çoklu durum deseni kullanılan bu çalışma nitel olup durum örnekleme yöntemiyle Isparta'da bulunan 4 okul, bu okullarda görev yapan 34 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Görüşme ve gözlem yoluyla toplanan veriler içerik analizleri ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda bakanlığın eğitim politikalarına ilişkin faktörler, iş arkadaşları arasındaki ilişki durumları, çalışma şartları, okul yönetimi ile ilgili

durumlar, okul çevresi ile ilgili faktörler, öğrenci, öğretmen ve veli kaynaklı etmenlerin motivasyon üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörlere örnek teşkil eden durumların başında öğretmenlerin denetlenmesi gelmiş, bu durumun mevcut iş yükünü bir hayli artırıp endişe ve stres ortamı yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ücret düzeyinin, öğretmenlerin ücretli ve kadrolu olarak sınıflanmasının, meslek içinde ilerleme imkânlarının az olmasının öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilediği görülmüştür. İş arkadaşları arasındaki ilişkinin de motivasyon üzerindeki etkilerine vurgu yapılan araştırmada daha samimi bir ortamda görev yapan öğretmenlerin daha motive olmuş halde görevlerini yerine getirdikleri, ilişkilerin aksaklığa uğradığı ortamlarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin oldukça düşük olduğu belirlenmiştir.

Eroğlu ve Özen (2019) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin okul psikolojik iklim algılarının iş motivasyonları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi kullanılan bu çalışmanın evrenini 2017-2018 yılı Konya ili Selçuklu, Karatay ve Meram ilçelerindeki öğretmenler oluşturmuş, araştırmaya 722 öğretmen katılmıştır. Elde edilen sonuçlar erkek öğretmenlerin okulun psikolojik iklimini kadın öğretmenlerden daha olumlu algıladığı görülmüştür. Özellikle mesleğe yeni başlayan veya aynı okulda daha kısa süre çalışan öğretmenlerin daha yüksek motivasyon düzeyine sahip iş motivasyonlarında düşüş olmuştur. Okul türü açısından devlet okullarında görev yapan, cinsiyet açısından ise kadın öğretmenlerin yönetim desteğini daha az aldıkları; özel okullarda çalışan öğretmenlerin ise devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha fazla yetkilendirildiği, özellikle branşlarıyla ilgili kararlarda daha fazla destek gördüğü ve daha tedbirli davrandığı sonucuna varılmıştır. Son olarak, psikolojik iklim ve iş motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmasa da bu iki kavramın alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. İçsel motivasyonun artmasıyla, öğretmenlerin algıladığı katkı, onay ve rol belirginliği düzeylerinin de arttığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, psikolojik iklimin iş motivasyonu üzerinde etkili olduğunu işaret etmektedir.

Avcı'nın (2020) yürüttüğü araştırmanın amacı ise, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu ve öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ege Bölgesi'nde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan toplam 417 branş öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının içsel ve dışsal öğretme motivasyonlarını ve öğretmen öz yeterliliklerini ölçmek amacıyla Senemoğlu, Demirel, Yağcı ve Üstündağ (2009) tarafından geliştirilen ve Barut (2011) tarafından

geçerlilik testine tabi tutulan "Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği" ile Kauffman, Yılmaz, Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen, Candan ve Gencel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada yapılan korelasyon analizi sonucunda öğretime motivasyonu ile öğretmen öz yeterlilik puanları arasında orta düzeyde ve istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, branşlara göre beden eğitimi öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine kıyasla daha yüksek öğretmen öz yeterliliği ve öğretime motivasyonu puanlarına sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve meslek deneyimi açısından beden eğitimi ve spor öğretmenleri arasında fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Diğer branş öğretmenlerinde ise meslek deneyimine göre öğretime motivasyonu ve öğretmen öz yeterliliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu fark, meslek deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenler lehine olmuş, 6-10 yıl deneyimli ve 11-15 yıl deneyimli öğretmenler arasında ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretime motivasyonu ve öğretmen öz yeterliliği puanları arasında yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamış, diğer branş öğretmenlerinde ise yaşa göre öğretime motivasyonu puanlarında fark olmadığı ancak 20-30 yaş öğretmenlerin öz yeterlilik puanlarının 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Duru ve Arslan'ın (2021) yürüttüğü çalışmada araştırmada, TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2018 anket verilerinden yola çıkılarak Türkiye'de bu ankete katılan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları, öğretmenlikle ilgili öz yeterlik inançları ve yenilikçilik (inovasyon) algılarının iş memnuniyetine etkisi incelenmiştir. Araştırmada, TALIS 2018 Türkiye verileri, OECD'nin web sitesinden elde edilmiş olup, katılımcıları bu çalışmaya katılan 3204 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon ölçeği, öğretmenlikle ilgili öz yeterlik inancı ölçeği, yenilikçilik (inovasyon) algısı ölçeği ve iş memnuniyeti ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları, öz yeterlik inançları, yenilikçilik algıları ve iş memnuniyeti arasında pozitif, düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon, öz yeterlik inancı ve yenilikçilik algısının öğretmenlerin iş memnuniyetini anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Akman ve Durgun (2022) yürüttükleri çalışma ile öğretmenlerin mesleki motivasyon ve teknostres düzeylerini belirlemeyi ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi

incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel modelde olan araştırma 455 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Öğretmenlerin Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Veriler, 2021-2022 eğitim yılının güz döneminde beş gün boyunca Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki motivasyon ve teknostres düzeylerinin farklılık göstermediği, öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile teknoloji kullanma seviyesi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Teknoloji kullanma seviyesi düşük olan öğretmenlerin teknostres düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiş ve teknostres alt boyutlarında kişisel kaynaklı ve sosyal odaklı boyutlarda teknoloji kullanma seviyesine bağlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonu, okulda ihtiyaç duydukları teknolojiye erişebilme durumlarına göre farklılık göstermiş, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin teknostres düzeyini etkilemediği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve branşlarına göre mesleki motivasyon ve teknostres düzeylerinde anlamlı farklılıklar gözlenmiş, Fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri anlamlı bir şekilde daha yüksek olmuş, sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ise diğer branşlardaki öğretmenlerden daha düşük olmuştur. Son olarak, öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile teknostres düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuş, yüksek teknostres düzeyine sahip öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının düşük olduğu görülmüştür.

Dolaşan (2022) özel bir üniversitede yürüttüğü betimsel araştırmada Covid-19 salgını döneminde çevrimiçi dersler veren İngilizce öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin başka bir bireye İngilizce öğrenmesi noktasında yardım etme fikrinin onları en çok motive eden etmen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan katılımcıların kendi bilgi ve becerilerini sergileyebildiği bir mesleği yapıyor olma fikri de onları en çok motive eden faktörler arasında yer almıştır. Kısaca bu çalışmaya dahil olan katılımcıları en çok motive eden faktörlerin bireysel gelişim, iş doyumu, başarı gibi içsel motivasyon kaynakları ile yakından ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmaya göre öğretmenleri motive eden dışsal faktörlerin başında açık ve net bir tutum sergileyen yönetici davranışları olmuş, bunu çalışma saatleri, öğrenciler ile ilgili durumlar, maaş, fiziksel şartlar, iş arkadaşları ile olan ilişkiler gibi faktörler izlemiştir. Araştırma sonucunda eğitimcilere dil öğretimi için gereksinim duyulan yetilerin kazandırılması, sadece eğitim verenlere değil öğrencilerin de gerekli donanımına sahip olmaları için çaba sarf edilmesi, uzaktan eğitim

uygulamaları için kullanılacak olan yazılım ve uygulama altyapılarının güçlendirilmesi, senkron ve asenkron öğrenmeler arasındaki dengenin sağlanması yönünde öneriler yapılmıştır.

Ceylan ve Güneş'in (2023) yürüttükleri ilişkisel tarama modelinde olan araştırmada öğretmenlerin eğitim inançları ile motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. kullanılmışlardır. Araştırmaya 310 ilkokul öğretmeni katılmış, veriler Öğretmenlerin Eğitime İnanç Düzeyi Ölçeği ve Öğretmen Profesyonel Motivasyon Ölçeği aracılığıyla 2021-2022 akademik yılında toplanmıştır. Çalışma sonuçları ilkokul öğretmenlerinin eğitime inanç düzeyleri ile profesyonel motivasyonlarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Eğitime olan inanç düzeylerinin, cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği araştırmada mesleki motivasyon ölçeğinin mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Motivasyon ölçeğinin fiziksel olanaklar, okul içi faktörler ve okul dışı faktörler alt boyutlarında ise gerek cinsiyet gerekse yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar olmamıştır. Mesleki kıdem değişkeni açısından ise 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine bulgular elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, mesleki motivasyon faktörlerinden biri olan eğitime inanç düzeyi ve mesleki gelişim ve saygınlık faktörünün anlamlı yordayıcılar olmadığı, ancak fiziksel olanaklar, okul içi faktörler ve okul dışı faktörlerin eğitime inanç düzeyini öngördüğü sonucuna varılmıştır. Yordayıcı olan okul dışı faktörlerin, diğer faktörlere göre en yüksek katkıyı sağladığı görülmüştür.

Demir (2023) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. İlişkisel tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmanın örnekleme, Türkiye genelinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında görev yapan ve oransız küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 282 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ve "Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin mesleki özerklik ve motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin puan ortalamaları açısından en yüksek özerkliği sırasıyla öğretme süreci özerkliği, program özerkliği, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarında gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin motivasyon faktörleri açısından en yüksek puanları sırasıyla ölçeğin fiziksel imkânları, okul içi ve okul dışı faktörleri ile mesleki gelişim ve saygınlık boyutlarında aldıkları saptanmıştır. Değişkenler düzeyinde, cinsiyet açısından kadın; öğretim alanı açısından

mesleki özerklik boyutunda kadın, fiziki imkanlar alt boyutunda branş öğretmenleri lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Eğitim durumuna yüksek lisans mezunu, hizmet süresi açısından ise 20 yıldan fazla süredir öğretmenlik yapan öğretmenlerin ölçeğin program özerkliği boyutunda daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir. Son olarak, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi ile özerklik düzeyi arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiş ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler de analiz edilmiştir.

Karakuş ve Gül (2023) yürüttükleri araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini belirleyerek farklı değişkenler açısından incelemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmanın evrenini İstanbul Küçükçekmece ilçesinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma 196 öğretmen ile gerçekleştirilmiş, veri toplama işlemi anket yöntemiyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum ve kişisel gelişim, okul yönetimi ve öğretim süreci ve öğrenciler olmak üzere üç boyutta da motivasyon düzeylerinin oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma da ele alınan değişkenler açısından yapılan analizler sonucunda cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, çalışılan kurum, çalışılan yaş grubu, çocuk sahibi olma durumu ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması durumunun okulöncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarında anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin genel öğretmen motivasyonu düzeylerinin mesleki deneyimlerine ve sınıflarındaki çocuk sayısına göre farklılık gösterdiği saptanmış, kıdem yılı 11-15 yıl arasında olan öğretmenler ile sınıflarında 20 ve daha fazla çocuk olan öğretmenlerin motivasyonlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Nokay, Acı ve Alpaslan (2023) 2018-2019 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa’ da görev yapan öğretmenlerin yaşam tarzları ile öğretmenlik motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kamu okullarının ilk ve orta eğitim düzeylerinde yürütülen çalışmanın grubu 582 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılara “Mesleki Motivasyon Ölçeği” ve “Yaşam Stilleri Envanteri” ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam stillerine bağlı kontrol, benlik saygısı ve mükemmeliyetçi yaklaşımların sahip oldukları motivasyonları anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

2.2.1.2. Akademik İyimserlikle İlgili Araştırmalar

Çoban ve Demirtaş (2011) yürüttükleri çalışmada okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgüt bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ortaokul seviyesine odaklanan çalışmada, Malatya ilinde görev yapan 671 öğretmene hem Akademik İyimserlik Ölçeği hem de Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmada akademik iyimserlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki ve öğretmenlerin bireysel özellikleri ile okulun fiziki şartlarının bu ilişki üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Elde edilen veriler katılımcıların akademik iyimserlik düzeyinin “yüksek düzeyde/çoğunlukla katılıyorum” olduğunu ve öğretmenlerin okul ve çevresi ile güvene dayalı bir ilişki içerisinde olduklarını ortaya koymuştur. Araştırma sonunda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ise orta düzeyde tespit edilmiştir. Akademik iyimserliğin öz yeterlik alt boyutunda kadın öğretmenler; akademik vurgu alt boyutunda ise erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olmuş, ancak ölçek geneline bakıldığında erkek öğretmenler kendilerini kadınlara oranla daha iyimser değerlendirdikleri saptanmıştır. Çalışmada incelenen başka bir değişken öğretmenin branşı olmuş, öz yeterlik boyutunda anlamlı farklılıklar saptanırken akademik vurgu ve güven boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olmamıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının branş öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde olumlu olduğu görülmüştür. Okul türü değişkeni öğretmenlerin akademik iyimserliğin öz yeterlik boyutunda anlamlı farklılıklar yaratmış, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre öz yeterlik düzeylerini daha yüksek değerlendirdikleri görülmüştür. Güven boyutunda okul türü değişkeni açısından gözlenen puan farkları istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır. Araştırmada dikkat çeken noktalardan iki tanesi öğretmenlerin kıdem yılı açısından incelendiğinde ortaya çıkmıştır. Buna göre kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin akademik iyimserliğin alt boyutu olan güven duygularında artış gözlemlenmiştir. Kıdem yılı ile örgütsel bağlılık arasında da benzer olarak artan yıla göre örgüte bağlılık seviyesinde artış görülmüştür. Öğretmen sayısı 26-50 arasında olan okullardaki akademik iyimserlik düzeyleri daha yüksek çıkarken 1-25 arası öğretmen barındıran okulların örgütsel bağlılık düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Öğrenci sayısı açısından değerlendirildiğinde ise öğrenci sayısı az olan okullardaki akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri, daha kalabalık olan okullara göre daha yüksek olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak bu araştırma, akademik iyimserliğin örgütsel bağlılıkla pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğunu ortaya konmuştur.

Erdoğan'ın (2013) yürüttüğü araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın yordayıcılığını incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ilinin merkez ilçelerinden seçilen 27 ilköğretim okulunda görevli toplam 600 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak için Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, Akademik İyimserlik Ölçeği, Umut Ölçeği, Başarı Algısı Ölçeği ve Karakter Özellikleri Ölçeği birlikte uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeylerinin pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, temel değişkenler arasında en yüksek korelasyonun başarı algısı ile akademik iyimserlik arasında olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın öz yeterliği anlamlı şekilde yordadığını göstermiştir. Özellikle başarı algısı, akademik iyimserlik ve umudun öz yeterliğin alt boyutlarına olan etkisi belirlenmiştir. Mesleki hazzın ise öz yeterliğin alt boyutlarından öğrenci katılımına yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın başarı algısını anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği belirlenirken, başarı algısının cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, akademik iyimserlik ve mesleki haz düzeylerinin branş değişkenine göre sınıf öğretmenleri lehine anlamlı şekilde değiştiği saptanırken, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, başarı algısı ve umut düzeylerinin branş değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ve umut düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenirken, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik ve mesleki haz düzeylerinin yaşa bağlı olarak daha yaşlı öğretmenler lehine anlamlı şekilde değiştiği gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik ve mesleki haz düzeyleri arasında artan kıdem yılı lehine anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ve umut düzeylerinin kıdeme

bağlı olarak anlamlı şekilde değişmediği belirlenirken, başarı algısı, akademik iyimserlik ve mesleki haz düzeylerinin okul hizmet süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Yalçın (2013) yürüttüğü çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülen bir betimsel çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 20 ilköğretim okulundan seçilen 406 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışmada verileri toplamak için Tükenmişlik Ölçeği, Algılanan Stres Ölçeği, Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği III-R ve Bireysel Akademik İyimserlik Ölçeği olmak üzere dört farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine yönelik algısının katılımcıların üçte ikilik bir bölümünde belirgin olmadığı, ancak öğretmenlerin dörtte birinden biraz fazlasının tükenmişliği bir tehdit olarak gördüğü görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin yaklaşık %10'unun ya tükenmişlik yaşadığı ya da yardım gerektiren bir tükenmişlik durumunda olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma örneklemindeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algı düzeylerinin genel olarak iyi olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ancak algılanan stres düzeyinin orta seviyede olduğu saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, akademik iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve algılanan stres düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmediği bulunmuştur. Öğretmenlerin branşlarına göre incelendiğinde, mesleki tükenmişlik, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algı düzeylerinde anlamlı farklılıklar görülmüş; sınıf öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlikte daha yüksek algı düzeyine sahip olduğu, branş öğretmenlerinin ise tükenmişlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkeni incelendiğinde, mesleki tükenmişlik ve algılanan stresin en yüksek algı düzeyine en genç yaş grubunda (21-30 yaş) rastlandığı görülmüştür. Ayrıca yaşın artmasıyla birlikte psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algı düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, psikolojik dayanıklılık, algılanan stres ve akademik iyimserlik düzeyleri arasında karmaşık ilişkiler bulunmaktadır. Algılanan stresin tükenmişliği en güçlü şekilde yordadığı, aynı zamanda psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algısının da tükenmişliği etkileyen önemli faktörler olduğu görülmüştür.

Uzun ve Buluç'un (2014) yürüttüğü çalışmanın temel amacı ise, sınıf öğretmenlerinin bireysel değerleri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş bir betimsel çalışmadır. Örneklemine oluşturan katılımcılar, Ankara ili merkez ilçelerinden seçilen 19 ilkokulda görev yapan toplam 398 sınıf öğretmeni'dir. Katılımcı seçimi, seçkisiz oranlı örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin sahip oldukları değer tiplerini belirlemek amacıyla Schwartz ve ekibinin (2001) geliştirdiği Portre Değerler Anketi kullanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini ölçmek için Hoy, Beard ve Woolfolk Hoy'un (2006) geliştirdiği Akademik İyimserlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin en fazla evrenselcilik değerine yönelirken en az güç değerine yönlendikleri görülmüştür. Cinsiyet açısından hazcılık, öz yönelim, evrenselcilik, uyma değer tiplerinde kadın öğretmenler lehine; kıdem açısından uyma değerinde daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık saptanmış, öğretmenlerin değer tiplerinde yaşların göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Akademik iyimserlik düzeyleri iyi düzeyde saptanan öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinde cinsiyet ve yaşları açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre değer tiplerinden başarı, öz yönelim ve uyarılma değer tipleri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca akademik iyimserliğin öz yeterlik, öğrenci ve veliye güven ve akademik vurgu boyutları ile değer tiplerinden öz yönelim ve iyilikseverlik arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Değer tiplerinin yanı sıra ana-değer boyutları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler saptanan araştırma, akademik iyimserliğin alt boyutlarından biri olan öğretmen öz yeterliği boyutunun öz yönelim ve iyilikseverlik değer tipleri ile yordayabileceğini göstermiştir.

Çağlar'ın (2014) yürüttüğü çalışmada okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma tarama modelinde olup 208 kadın ve 397 erkekten oluşan, toplamda 605 katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde, araştırmada incelenen değişkenler açısından anlamlı farklılaşmalar olduğu, okulun akademik iyimserliğinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde yordayıcı bir etki yarattığı saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin okullarını daha yeterli algıladığı, güven alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin algılarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Örgütsel bağlılık açısından ise kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Kıdem değişkeni açısından 21 yıl ve üzeri

kıdeme sahip öğretmenler akademik vurgu alt boyutunda daha yüksek puan almış; okul türü değişkeni açısından gözlenen anlamlı fark ise ilköğretim okulları lehine olmuştur. Örgütsel bağlılık açısından en düşük ortalama genel liselerde olmuş, öğretmen sayısı 26-50 öğretmen olan okullarda görev yapan öğretmenler diğerlerine oranla okullarını daha yeterli olarak görmüşlerdir. Öğrenci sayısı değişkeni açısından örgütsel bağlılık boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklar olmamış, bununla birlikte öğrenci sayısı 250'nin altında olan okullardaki öğretmenlerin okula bağlılık düzeyi diğer öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Araştırma okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki olumlu orta düzeyde bir ilişki olduğunu; örgütsel değişimdeki değişimin yaklaşık %30'unu okulların akademik iyimserlik düzeyinin açıkladığı saptanmıştır.

Yılmaz ve Kurşun (2015) çalışmalarında, örgüt kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Konya ili merkez ilçelerinden Meram, Karatay ve Selçuklu'da görev yapan 352 öğretmenle gerçekleşen araştırmada veriler iki ayrı ölçek uygulanarak toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre örgüt kültürünün güç ve akademik iyimserliğin güven ve akademik vurgu alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu, güç kültürüne dayalı örgütlerde insanlar arasındaki güvenin azaldığını göstermiştir. Ayrıca örgüt kültürünün rol faktörü alt boyutu ile akademik iyimserliğin güven alt boyutu arasında negatif yönlü yüksek düzeyde; başarı faktörü alt boyutu ile akademik iyimserliğin güven alt boyutu arasında pozitif yönlü yüksek anlamlı düzeyde destek faktörü ile akademik iyimserliğin öz yeterlik alt boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar rol kültürüne dayalı okulların akademik iyimserliği teşvik etmede etkisiz olduğunu, başarı odaklı örgütlerin güvene dayalı bir ortam oluşturmada katkı sağladığı, destek kültürünün, öğretmenlerin öz yeterliklerini artırdığı ve akademik iyimserlik ortamını teşvik ettiğini göstermiştir. Yapılan regrasyon analizi sonuçlarına göre örgüt kültürü, akademik iyimserliğin öz yeterlik alt boyutunun %9.3'ünü, güven alt boyutunun %10.5'ini ve akademik vurgu alt boyutunun %20.6'sını açıklamaktadır. Sonuç olarak, örgüt kültürünün akademik iyimserliği açıklama düzeyi incelendiğinde, örgüt kültürünün farklı alt boyutlarının akademik iyimserliğin farklı alt boyutlarını açıklama yeteneğinin farklı olduğu görülmüştür. Özellikle başarı kültürü ve destek kültürünün akademik iyimserliği olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır.

Kökseven'in (2015) yürüttüğü araştırmanın temel amacı, ilköğretim öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bursa ilinin Yıldırım, Osmangazi, Nilüfer, Gemlik ve Orhangazi merkez ilçelerindeki 16 resmi ilkokulda görevli 366 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, üç bölümden oluşan bir ölçek yardımıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin akademik iyimserliği etkileyen faktörlerle ilgili algılarında cinsiyet, medeni durum ve görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı betimsel değişkenlerine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak yaşa göre 41-50 yaş grubundaki; kıdeme göre 16 yıl ve daha uzun süredir görev yapan, mezun olunan okul türüne göre lisans tamamlama programı mezunu olan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olduğu ve öğrenci sayısı 251-500 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenci ve velilere daha fazla güvendiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörlere ilişkin algılarına gelince, cinsiyet, medeni durum ve görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı betimsel değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul ve görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı gibi değişkenler, öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörler üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki göstermiş, 24 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip, 50 yaş üstü ve öğrenci sayısı az olan okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ilkokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerini etkileyen faktörler ile iş doyumlarını etkileyen faktörler arasında pozitif, doğrusal ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Fırat'ın (2016) akademik iyimserlik ile ilgili yaptığı çalışmada okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile öğretmenleri epistemolojik inançları ve bazı değişkenler arasındaki incelenmiştir. Çalışma evrenini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 983.423 öğretmen oluştururken örnekleme, tesadüfi yolla belirlenen 838 öğretmenden oluşmuştur. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı bu çalışmada öncelikle öğretmenlerin demografik özellikleri belirlenmiş, daha sonra Hoy (2006) tarafından geliştirilen ve Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okulların Akademik İyimserlik Testi” uygulanmış, son olarak da Schommer (1998) tarafından geliştirilen ve Karhan'ın (2007) Türkçe uyarlamasını yaptığı “Epistemolojik İnanç Ölçeği” uygulanmıştır. Veri analizleri sonucunda akademik iyimserliğin öz yeterlik boyutunda erkek öğretmenlerin kendilerini kadın öğretmenlere göre daha yeterli buldukları görülmüştür. Elde edilen diğer bir bulgu ise yaş değişkeninin akademik iyimserliğin alt boyutlarından olan öz yeterlik ve akademik vurguda anlamlı etkisinin bulunmadığı ancak

güven boyutunda anlamlı farklar oluşturduğu bilgisidir. Buna göre genç yaştaki öğretmenlerin güven duygusu, yaşı daha ileri olan öğretmenlerden daha düşüktür. Etkisi incelenen başka bir değişken olan kıdem yılı ve sertifikalı eğitim sayısı olmuş, sonuçlar çalışma yılı az olan öğretmenlerin güven ve toplam iyimserlik düzeylerinin kıdemi yüksek olanlardan daha düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Sertifikalı eğitim sayısı akademik iyimserliğin öz yeterlik boyutunda anlamlı bir fark yaratmazken güven ve akademik vurgu boyutunda sertifika sayısı daha fazla olan öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Genel olarak ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik ve güven algıları diğer kademelere göre daha yüksek olmuş, en düşük akademik vurgu meslek lisesi öğretmenlerinde gözlemlenmiştir. Öğrenci sayısı güven ve akademik vurgu açısından anlamlı bir fark yaratmazken, öğrenci sayısı 99 ve altı olan okullardaki öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğrenci sayısı 200 ve üzeri olan okullardaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek ölçülmüştür. Okulun coğrafi konumu açısından değerlendirme yapıldığında öz yeterlik ve güven alt boyutlarında farklılaşma görülmezken il merkezinde yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerin akademik vurgularının ilçede görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Epistemolojik özellikler olan bilginin kaynağı uzmandır, öğrenme çabaya bağlı değildir ve bilgi tek ve kesindir boyutları ile akademik iyimserliğin alt boyutları olan öz yeterlik, güven ve akademik vurgu arasında anlamlı düzeyde ilişkiye rastlanmıştır.

Üzüm' ün (2017) yürüttüğü çalışmada ortaokullarda akademik iyimserliğe etki eden faktörler araştırılmıştır. Olgü bilim tekniği ile yürütülen çalışmaya yedi okul müdürü ve yedi öğretmen dâhil olmuştur. Araştırma sonucunda okul binasının yeni, temiz ve düzenli olması ve atölye, laboratuvar ve spor salonu gibi donanımların varlığının öğretmenlerin akademik iyimserliklerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Sınıftaki öğrenci sayısının 30'dan fazla olmasının sınıf kontrolünü zorlaştırdığını, öğrenci takiplerini güçleştirdiğini ve öğretim süresinin azaldığını, bu nedenle eğitim öğretimin daha zor hale geldiğini ve öğretmenlerin öz yeterlik algısını olumsuz etkilediği görülmüştür. Ayrıca, okuldaki toplam öğrenci sayısının fazla olmasının, okul yönetimi ve öğretmenler üzerinde olumsuz bir etki yarattığı ve başarılı olma inancını zayıflattığı belirlenmiştir. Araştırma genel olarak 30-35 yıl gibi uzun kıdeme sahip öğretmenlerin akademik iyimserlik seviyelerinin düşük olduğunu ortaya koymuş, öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak akademik iyimserlik düzeyleri konusunda bir ortak görüşe varılamamıştır. Okul müdürlerinin tamamı ve araştırmaya katılan kadın öğretmenler, kadınların akademik iyimserliklerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu

savunmuşken, erkek öğretmenler tam tersi bir görüşe sahip olduğu gözlemlenmiştir. Veli katılımı, okul başarısının belirleyici faktörlerinden biri olarak kabul edilirken, aynı zamanda okul başarısızlığının altında yatan en önemli etkenlerden biri olarak değerlendirilmiştir. Velilerin okula ve öğretmene olan ilgileri, öğretmenleri daha fazla çaba harcamaya yönlendirebilirken, velilerin ilgisiz olduğu durumlarda öğretmenlerin de motivasyonlarının düşebileceği görülmüştür. Araştırma sonuçları ayrıca, okul müdürünün adil davranışlarının öğretmenlerin akademik iyimserlik seviyelerini artırdığını göstermiştir. Öğretmenlerin işlerine olan bağlılığı, okul müdürünün mesai arkadaşlarını tanıması, görevlendirmelerde yeteneklerin dikkate alması ve değerli hissettirilmesi ile artırılabilmesine vurgu yapılmıştır.

Yılmaz ve Yıldırım (2017) yürüttükleri çalışma ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere (eğitim düzeyi, branşları, okulun yerleşim yeri gibi) göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemiştir. Çalışmanın katılımcı grubunu, 2016 yılında Konya ilinde görev yapan ve tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle 14 okuldan seçilen 162 erkek ve 167 kadın olmak üzere toplam 329 öğretmen oluşturmaktadır. Verileri "Okul Akademik İyimserlik Ölçeği" ile toplanan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin akademik iyimserliğin ortak öz yeterlik ve güven alt boyutlarında branşları açısından anlamlı bir fark gözlenmemiş, genel akademik iyimserlik düzeyi ve akademik vurgunun ise sınıf öğretmenlerinde daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenim düzeyine göre akademik iyimserlik ölçeğinin ortak öz yeterlilik alt boyutu puan ortalamasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş, ancak toplam puan ortalaması ile güven ve akademik vurgu alt boyutları puan ortalamalarında lisansüstü eğitim yapmış öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Okulun yerleşim türü ve okullarda görev yapan öğretmen sayısı gibi değişkenlere göre yapılan analizlerde ise, toplam akademik iyimserlik puan ortalaması ve alt boyut puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Gökler ve Taştan (2018) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma evrenini Ankara ilinin oluşturduğu bu çalışmada 400 öğretmen tesadüfi yöntemler belirlenmiş ve katılımcılara iki ayrı ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin gerek akademik iyimserlik düzeylerinin gerekse kişiliğin dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve açıklık boyutlarında yüksek puan ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda akademik iyimserlik ve kişilik özellikleri ölçeklerinin alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve

anlamalı ilişkiler olduğu saptanmış, regresyon analizi okul akademik iyimserliğindeki değişkenliğin %16'sının öğretmenlerin kişilik özellikleriyle açıklanabileceğini göstermiştir. Sonuç olarak araştırma dışadönük özelliklere sahip öğretmenlerin, okullarda daha fazla akademik vurgu yaptıklarını, bununla birlikte öğretmenlerin sahip oldukları duygusal dengenin, okul akademik iyimserliğinin güven boyutuyla ilişkili olduğunu göstermiştir.

Aydın (2019) yürüttüğü çalışmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime dair inançları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma Samsun ilinin Atakum, Canik, İlkadım ve Tekkeköy ilçelerinde görev yapan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 367 ilkokul ve 400 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 767 öğretmenle gerçekleşmiştir. "Eğitim İnançları Ölçeği" ve "Akademik İyimserlik Ölçeği" kullanılarak toplanan verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin en fazla Varoluşçuluk, en az benimsediği ise Esasicilik eğitim felsefesini benimsediği tespit edilmiştir. Eğitime dair inançlar, cinsiyet, branş, medeni durum, kıdem, görev yapılan okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı gibi faktörlere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Akademik iyimserlik düzeyleri ise cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir fark göstermezken, branş, medeni durum, kıdem, görev yapılan okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık sergilemektedir. Ayrıca, İlerlemecilik, Varoluşçuluk, Yeniden Kurmacılık ve Daimicilik eğitim felsefeleri ile akademik iyimserlik alt boyutları olan Özyeterlik ve Akademik Vurgu arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın son amacı doğrultusunda, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitim felsefelerinin akademik iyimserlik düzeylerini yordayamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, Varoluşçuluk ve Esasicilik eğitim inançlarının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Çalık ve Tepe (2019) yürüttükleri çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişkileri incelemek ve öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı ile akademik iyimserlik algılarının okul etkililiği algıları üzerindeki yordayıcı etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 589'u kadın ve 562'si erkek olan, toplamda 1151 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Bulgular, öğretmenler arasında en yüksek ilişkinin kolaylaştırıcı okul yapısı ile okul etkililiği arasında olduğunu göstermektedir. Öte yandan, en düşük ilişkinin engelleyici okul yapısı ile akademik iyimserliğin güven alt boyutu arasında olduğu belirlenmiştir. Okul yapısı ile okul etkililiği alt boyutları arasında pozitif, orta

düzeyde ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Akademik iyimserlik ile okul etkililiği ve öz yeterlik arasında da pozitif ve orta dereceli ilişkiler tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, eğitim alanında daha fazla çalışmanın ve öğretmenlerin akademik iyimserliklerini ve okul etkililiğini artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, kolaylaştırıcı okul yapısı, öz yeterlik ve akademik vurgunun okul etkililiğini anlamlı şekilde yordadığı, ancak engelleyici okul yapısı ve güvenin bu konuda etkili olmadığı sonucu, daha fazla araştırma gerekliliğini göstermektedir.

Karaçam ve Pulur'un (2019) yürüttüğü çalışmanın temel amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algıları üzerinde akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı değişkenlerinin yordama güçlerini incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelini temel alan bir betimsel çalışma niteliğindedir. Çalışmanın örneklemini, Ankara ilinin merkez ilçelerinden seçilen 374 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 21 ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arası ilişkilerin değerlendirilmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmış, beden eğitimi öğretmenlerinin akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı düzeylerinin başarı algılarını yordayıcı olup olmadığı incelenirken, değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkileri yol analizi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısı ile akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısını akademik iyimserlik ve fiziksel öz saygının pozitif yönlü ve doğrudan şekilde yordadığı, psikolojik iyi oluşun ise başarı algısını dolaylı olarak akademik iyimserlik aracılığıyla yordadığı belirlenmiştir.

Ergen ve Elma'nın (2020) yürüttükleri diğer bir çalışma, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yönetim becerileri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Malatya ili merkez ilçelerinde küme örnekleme yöntemiyle belirlenen yer alan 189 devlet ilkokulunda görev yapan toplam 2531 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise oranlı küme örnekleme yöntemine göre seçilen okullarda görev yapan toplam 638 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri iki ayrı ölçek uygulanarak toplanmış, analizler sonucunda öğretmenlerin akademik iyimserlik, mesleğe bağlılık ve sınıf yönetim becerilerini yüksek düzeyde olumlu algıladıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin tutumları özellikle öğrenci ve veliye güven ile akademik vurgu boyutunda “çoğu zaman”; özyeterlik ve yöneticilere duyulan güven boyutunda ise “her zaman” şeklinde

ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin sosyal kazanım ve mesleki kariyer alt boyutlarındaki bağlılıkları “Çoğu zaman”, mesleki haz alt boyutunda “Her zaman” düzeyinde olup, en düşük bağlılık mesleki kariyer boyutunda gözlenmiştir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin genel sınıf yönetim becerileri ve alt boyutları ile toplam akademik iyimserlikleri ve alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişki akademik iyimserliğin velilere güven” alt boyutu ile sınıf yönetimi becerilerinin “sınıfın fiziksel düzeni”, iletişim, davranış yönetimi” ve motivasyon” alt boyutlarında düşük, diğer boyutlar ve toplam yapılar arasında ise orta düzeyde olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin toplam sınıf yönetim becerileri ve alt boyutları ile toplam mesleki bağlılıkları ve alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak bu araştırma sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu, akademik iyimserliğin sınıf yönetimi becerilerindeki toplam varyansın %33’ünü açıkladığını göstermiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıklarının birlikte, sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Sadık ve Akbulut (2020) ise yaptıkları çalışmada okulların sosyal sermayesi ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Hatay il merkezinde görev yapan 175 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada veriler Sosyal Sermaye Ölçeği ve Akademik İyimserlik Ölçeği uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan öğretmenler hem okullarının sosyal sermayelerini hem de bireysel akademik iyimserlik düzeylerini yüksek düzeyde bulmaktadır. Öğretmenlerin okulun sosyal sermayesine yönelik algılarında cinsiyet, medeni durum ve çocuk sahibi olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamış, ancak sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin sosyal sermaye algıları düşük ölçülmüş, hizmet süresi değişkenine göre ise 16 yıl ve daha fazla süredir öğretmenlik yapan katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyi daha yüksek ölçülmüştür. Akademik iyimserlik düzeyleri yüksek olan öğretmenler en yüksek puanı öz yeterlik boyutunda almış, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinde ve öz yeterlik algılarında cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, dese girilen sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Hizmet süresi 10 yıldan fazla olan öğretmenlerin öz yeterlik algısı; 40 yaşından büyük olan öğretmenlerle hizmet süresi 16 yıl ve üzeri olanların öğrenciye ve veliye güven duygularının daha yüksek olduğu görülmüştür. Kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yöneticiye güven boyutuyla ve genel

akademik iyimserlikle ilgili puanları daha yüksek olmuş, sonuçlar okulun sosyal sermayesi ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Kılınç, Polatcan, Atmaca ve Koşar (2020) yürüttüğü çalışmanın ana hedefi, öğretmen öz yeterliliği, bireysel akademik iyimserlik ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkileri incelemektir. İlişkisel tarama modeline dayanan bu araştırmaya, Karabük il merkezinde yer alan ilk ve ortaokullarda görev yapan toplam 300 öğretmen katılmıştır. Veri toplama sürecinde "Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği", "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Bireysel Akademik İyimserlik Ölçeği" kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve öğretmen öz yeterliğinin, bireysel akademik iyimserliğin ve öğretmen mesleki öğrenmesinin arasındaki doğrudan yordama gücünü belirlemek amacıyla Path analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen öz yeterliğinin, bireysel akademik iyimserliğin ve öğretmen mesleki öğrenmesinin pozitif ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Kalkan ve Dağlı'nın (2021) yürüttüğü araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin müdür tarafından sağlanan destek algıları ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama yöntemi izlenen araştırma 2020-2021 öğretim yılında Hatay ilinin Defne merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görevli olan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 333 öğretmenle gerçekleşmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları, kişisel bilgi formu, müdür desteği algı ölçeği ve okul akademik iyimserlik ölçeğinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin okul müdürü desteği algılarının yüksek düzeyde olduğunu, okul müdürlerinin en fazla araçsal destek, en az ise öğretimsel destek sağladıkları saptanmıştır. Öğretmenler okulların genel akademik iyimserlik düzeyleri yüksek algıladıkları, en olumlu algının akademik vurgu, nispeten en düşük algının ise güven boyutunda olduğu görülmüştür. Müdür desteği ölçeğinin tüm boyutları ile okul akademik iyimserliği ölçeğinin tüm boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler saptanan araştırmada öğretmenleri müdür desteği algılarının, okulların akademik iyimserlik düzeylerinin bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Karakaş, Bektaş ve Ögdem (2021) yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin örgütsel bağlılıklarına olan etkisi incelenmiştir. İlişkisel tarama deseninde hazırlanan çalışmaya 2019-2020 yılları arasında Kilis İli, Merkez İlçesinde görev yapan 253 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin uyum alt boyutunda düşük, özdeşleşme alt boyutunda orta,

içselleştirme alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu, akademik iyimserlik düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, hizmet süresi ve görev yapılan kademe öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde genel ve alt boyutlarında ve akademik iyimserlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Örgütsel bağlılık alt boyutları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında yapılan Pearson korelasyon analizi, uyum ile akademik iyimserlik arasında negatif yönde, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Özdeşleşme ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunurken, içselleştirme ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlar, daha önceki araştırmalarla uyumlu bir şekilde, örgütsel bağlılık ile akademik iyimserlik arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Kurum, İnce ve Eker (2023)' in çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişki cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından irdelenmiştir. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara' da 374 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İki ölçek uygulanarak toplanan verilerin analizi sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin akademik iyimserlik ve mesleki öz yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yaş değişkenine göre yapılan analizler yaşın akademik iyimserlik düzeyinde ve alt boyutlarında anlamlı bir etkisinin olmadığını; bununla birlikte mesleki öz yeterliğin öğrenci katılımı alt boyutunda 22-27 yaş ve 40 yaş ve üzerinde olan öğretmenler arasında genç öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Mesleki kıdem akademik iyimserliğin güven ve akademik vurgu boyutunda anlamlı bir etki yaratmamış, ancak 16 yıl ve üzerinde hizmet süresi olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki öz yeterlik puanları üzerinde kıdemin etkisi incelendiğinde ölçeğin sınıf yönetimi ve öz yeterlik genel puan ortalamasında anlamlı farklılığa yaratmadığı ancak öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri alt boyutunda mesleğinin ilk yıllarında olan (1-4 yıl) sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak araştırma sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Aşağıda öğretmenlerin motivasyonu ve akademik iyimserlikleri ile ilgili yurtdışında ulaşılabilen araştırmaların özetlerine yer verilmiştir.

2.2.2.1 Öğretmenlik Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar

Bernaus, Wilson ve Gardner (2009) yürüttükleri çalışmada İngilizce öğrenen öğrencilerin motivasyonu ve başarısı ile bunların öğretmen motivasyonu ve sınıfta kullanılan stratejiler ile ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma katılımcıları Katalonya'daki (İspanya) 31 öğretmen ve sınıflarındaki 694 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçları, öğretmen motivasyonunun, öğretmenin motive edici stratejileri kullanımıyla ilişkili olduğunu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve İngilizce başarısı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, daha yüksek düzeyde öğretmen motivasyonunu destekleyen eğitim sistemindeki herhangi bir iyileştirme, öğrencilerin eğitim düzeylerinin iyileşmesiyle sonuçlanmaktadır.

Alam ve Farid (2011) Pakistan'ın Rawalpindi şehrinde, ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini etkileyen faktörleri incelemek üzere bir çalışma yürütmüşlerdir. Toplam 10 okuldan rastgele seçilen okullarda görev yapan 80 öğretmenle gerçekleşen çalışmada veriler 58 maddelik bir anket uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların %80' inin mesleği kendi isteğiyle seçtiği ancak sadece %24' ünün aldığı maaşı makul bulduğu saptanmıştır. Katılımcıların % 80'i yaptıkları iş ve sorumluluklara göre az maaş aldıklarını ve maaşlarında iyileştirme yapılması gerektiğini belirtmiş, %64' ü bu durumun ders vermesini etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin %78.0' i öğrencilerinin konunun içeriğini anlamasını sağlama konusunda başarılı olduklarını ve onlarla iletişim sorunu yaşamadıklarını; %70.0' i sınavların öğretimleri üzerinde bir kısıtlama yarattığını ve % 86.0'sı öğrencilerin sınavlardaki düşük başarısından dolayı kendilerini suçlu hissettiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin %50.0' si iyi sonuçlar gösterdiklerinde ödüllendirilmeleri ve çabalarının takdir edilmesi gerektiğini ifade ederken, %23.0' ü diğer öğretmenlerin kendilerini kıskandığını düşünmüştür. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörlerin gelir durumu, mesleğin toplumdaki önemi, kendine güven, iyi sonuçlar gösterme konusunda teşvikler ve ödüller olduğunu göstermiştir.

Nyan ve William-west (2014) yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörleri ve bu faktörlerin yol açtığı öğrenme-öğretme sorunlarını irdelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma verileri hem devlet hem de özel okulda görev yapan toplam 50 öğretmenden 15 soruluk bir anket ve bire-bir görüşme uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin çoğunun kendini profesyonel bir öğretmenden ziyade sadece bir öğretmen olarak gördükleri, özel okuldaki öğretmenlerin %90'ının ise profesyonel olarak hitap edilmeyi tercih ettikleri saptanmıştır. Ayrıca devlette çalışan öğretmenlerin %70'inin düşük düzeyde iş doyumuna sahip oldukları, öğretmenlerin %80'inin öğretmenlik mesleğini bırakıp başka bir meslekte çalışmaya razı olduğu, sadece yüzde 12'sinin emekli olana kadar işte kalmaya istekli olduğu saptanmıştır. Genel olarak tüm katılımcılar zayıf motivasyonun üretkenliklerin, dolayısıyla öğrencilerinin performansını veya öğrenme sonucunu olumsuz yönde etkilediğini kabul etmişlerdir.

Oko (2014) yürüttüğü çalışmada öğretmen motivasyonu ile öğrencilerin akademik performansı arasındaki ilişkiyi tartışmıştır. Çalışmada öğretmen motivasyonu, öğretmenleri akademik başarıya teşvik etmek için çeşitli faktörleri içeren geniş bir terim olarak tanımlanmıştır. Akademik performans ise öğrencilerin, öğretmenlerin veya kurumların eğitim hedeflerine ulaşma derecesini ölçen bir sonuç olarak kabul edilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmen-öğrenci etkileşimlerini iyileştiren faktörler arasında öğretmenlerin statüsü, sınıf mevcudu, iş yükü, mesleki özgürlük, çalışma ortamı, öğretmen eğitimi, mesleki gelişim, öğretmen maaşları ve müzakere fırsatları gibi faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen motivasyonunun öğrencilerin akademik performansı üzerinde olumlu etkileri olduğu da belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarından öğretmen motivasyonunun, öğrenciler arasında öğrenme isteği oluşturarak aktif katılımı teşvik etmekte ve öğrencilerin bütünsel gelişimi için gerekli olan bilgi, beceri ve kavramları edinmelerine yardımcı bir faktör olduğu sonucuna da varılmıştır.

Han ve Yin' e (2016) göre son on yılda, öğretmen motivasyonu konusundaki araştırmalarda artış görülmüştür. Bu araştırmalar, öğrenci motivasyonu, eğitim reformu, öğretim uygulamaları ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları gibi çeşitli değişkenlerle yakından ilişkili olmuştur. Han ve Yin' in yürüttüğü çalışmada öğretmen motivasyonu konusundaki sürekli ihtiyacı ele alınmış, farklı teorik bakış açılarından yürütülen araştırmaların kapsamlı bir incelemesi sunulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada beş ana alana odaklanılmıştır: öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler, öğretmen motivasyonu ile öğretim etkinliği arasındaki ilişki, öğretmen motivasyonunun öğrenci

motivasyonu üzerindeki etkisi, farklı disiplinler genelinde öğretmen motivasyonu araştırması ve öğretmeni değerlendirmek için kullanılan araçlar. Bu çalışmada mevcut literatür ve teorik bakış açıları, araştırma metodolojisi, araştırma içeriği ve bağlamsal konular açısından eleştirilmiştir. Bazı araştırmalar sadece tek bir teorik bakış açısından yola çıkarak sonuçlar elde ederken, diğerleri birden fazla teorik bakış açısını birleştirerek sonuçlar elde etmiştir. Benzer şekilde, bazı araştırmalar yalnızca nitel verileri kullanırken, diğerleri nicel verileri kullanmıştır. Ayrıca, araştırma içeriği konusunda da farklılıklara rastlanmıştır. Örneğin, bazı araştırmalar sadece öğretmenlerin motivasyonunu ölçerken, diğerleri öğretmenlerin motivasyonunu ölçerek öğrenci motivasyonunu da ölçmüştür. Sonuç olarak Han ve Yin' in yürüttüğü bu çalışma öğretmen motivasyonu konusunda yapılan araştırmaların kapsamlı bir incelemesi olarak literatüre geçmiştir.

Rasheed, Humayon, Awan ve Ahmed (2016) yürüttükleri çalışmada Pakistan'ın devlete bağlı yükseköğrenim kurumlarında öğretmenlerin motivasyonu ile ilgili çeşitli konuları araştırmış ve incelemişlerdir. Araştırma keşfedici bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Pakistan'ın tanınmış kamu üniversitelerinde gerçekleştirilen bu çalışmada, birincil veriler anketler ve yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmacının bulguları, yükseköğretim sektöründe çalışanlar için tazminat ödemelerinin ve mali teşviklerin rekabetçi piyasa ortamında önemli faktörler olduğunu ortaya koymuş, ayrıca iş tasarımı, çalışma ortamı, performans yönetim sistemi, eğitim ve gelişim gibi diğer bazı faktörlerin de motivasyon üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Mahler, Großschedl ve Harms (2018) yürüttükleri çalışma ile öğretmenlerin öz yeterlik ve eğitim etkinliklerine yönelik istekli olma düzeyleri ile öğrenci performansı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar, öğrencilerin öğrenme çıktıları ile öğretmenlerin mesleki bilgileri arasındaki ilişkinin kapsamlı bir şekilde incelendiğini vurgularken, öğretmenlerin motivasyonel yönelimlerinin öğrenci performansı üzerindeki etkisinin yeterince araştırılmadığını belirtmiştir. Çalışmaya 48 biyoloji öğretmeni ve 1036 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik ve istekli olma düzeylerini motivasyon açısından inceleyebilmek adına kâğıt ve kalem testleri kullanılmıştır. Öte yandan öğrenci performansı, kavram haritaları ve ek kâğıt ve kalem testleri kullanılarak ölçülmüştür. Öğretmenlerin motivasyon yönelimleri ile öğrenci performansı arasındaki ilişki, çok düzeyli yapısal eşitlik modelleri kullanılarak incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin öz yeterliği ile öğrenci performansı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, öğrenci performansı ile öğretmenlerin belirli bir konuya özgü istekliliği arasında anlamlı bir pozitif ilişki

gözlemlenmiştir. Ayrıca, konuyu öğretme isteği ile öğrenci performansı arasındaki ilişkide de pozitif bir eğilim belirlenmiştir.

Sajid, Ranai Alvi, Naseem ve Majeed (2022) yürüttükleri çalışma ile ortaöğretim düzeyinde öğretmen motivasyonunun öğretmen performansına etkisini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Ayrıca cinsiyetin ve okul yerleşiminin (şehir/köy) öğretmenlerin motivasyonu ve performansı üzerindeki etkisi de belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 1800 ortaokul öğretmeni katılmış, öğretmen motivasyonunu değerlendirmek için Öğretmen Motivasyon Ölçeği geliştirilmiş, öğretmen performansı için ise özgün olarak geliştirilmiş bir öğretmen performansı değerlendirme ölçeği ve öğretmen performansı gözlem formu kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmen motivasyonunun öğretmen performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu kanıtlarken cinsiyetin de bu değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Kadın öğretmenlerin motivasyon ve performans düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek ölçülmüştür. Ek olarak şehir ve kırsal bölge öğretmenlerinin aynı motivasyon düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Saul, Dwijatenaya ve Musmuliadi (2022) Endonezya’da yürüttükleri bir çalışma ile iş yükü ve çalışma motivasyonunun öğretmen performansı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Sendawar’da bir devlet lisesinde yürütülen çalışma öğretmenlerin performansı üzerinde iş yükü ve iş motivasyonunun etkisini kısmen ve eş zamanlı olarak analiz etmeyi hedeflemiş ve öğretmenlerin performansı üzerindeki en baskın etkiyi bulmayı amaçlamıştır. Verilerin SPSS ile analiz edildiği bu nicel çalışmada, geçerlilik ve güvenilirlik testi, çoklu doğrusal regresyon analizi, t testi ve F testi gibi istatistiksel yöntemler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, iş yükünün ve iş motivasyonunun West Kutai Regency'deki Kamu Kıdemli Lisesi 2 Sendawar'daki öğretmen performansı üzerinde kısmi ve eş zamanlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Yapılan testlerle öğretmen performansının %64,2 oranında iş yükü ve iş motivasyonundan etkilendiğini, kalan %35,8'in ise bu çalışmanın dışındaki diğer değişkenlerden etkilendiği bulgusu elde edilmiştir. Araştırma sonunda, Kamu Kıdemli Lisesi 2 Sendawar, West Kutai Regency'deki öğretmen performansı üzerinde en baskın etkiye sahip olan faktörün çalışma motivasyonu olduğu sonucuna varılmıştır.

Orina, Kiumi ve Githae (2022) yürüttükleri çalışmayla ülkedeki kamu ortaokullarındaki öğretmenlerin motivasyonunu etkileyebilecek faktörleri, özellikle çalışma ortamı, kariyer ilerleme fırsatları, performans değerlendirmesi, tanınma ve eğitim imkânlarını tespit etmeyi amaçlayan bir çalışma yürütmüşlerdir. Ayrıca, çalışma, altı

faktörün öğretmen motivasyonu üzerindeki göreceli etkisini (kriter değişkeni) belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler, Kwale İlçesi'ndeki kamu ortaokullarında görev yapan 752 öğretmenden rastgele seçilen 255 öğretmenden elde edilen bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, aritmetik ortalama ve çoklu regresyon analizi ile 0.05 alfa düzeyinde analiz edilmiştir. Bulgular, en yüksek öğretmen motivasyon etkisine sahip faktörün kariyer ilerleme fırsatları (ortalama=3.720; [beta]=0.238) olduğunu, bunu ücret (ortalama=3.477; [beta]=0.175), tanınma (ortalama=2.489; [beta]=0.0168), performans değerlendirmesi (ortalama=2.410; [beta]=0.120), eğitim fırsatları (ortalama=2.388; [beta]=0.075) ve son olarak çalışma ortamının (ortalama=2.053; [beta]=0.041) izlediğini göstermiştir. Altı yordayıcı değişken, öğretmen motivasyonundaki toplam varyasyonun %81'ini açıklamıştır.

Gobena (2023) yürüttüğü çalışmayla Etiyopya ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarına etki eden öğretim stresini değerlendirmeyi ve bunun kaliteli eğitim üzerindeki etkilerini amaçlamıştır. Araştırmada korelasyonel bir araştırma tasarımı kullanılmıştır. Bu çalışma için hedeflenen popülasyon, yükseköğrenim kurumlarından birine bağlı üç kolejde hizmet içi olarak eğitimlerine devam eden öğretmenlerden oluşmuştur. 1078 öğretmen arasından örnekleme yöntemi olarak tabakalı rasgele örnekleme kullanılarak 358 hizmet içi öğretmen anket yoluyla ilgili bilgileri toplamak üzere seçilmiştir. İlk olarak, hizmet içi öğretmenlerin yaklaşık %69'u öğretim stresi nedeniyle hayal kırıklığına uğramış; ikinci olarak, yaklaşık %70'i öğrenciler tarafından alınan düşük sonuçlardan sorumlu hissetmemiştir; üçüncü olarak, yaklaşık %79'u öğretmenlik mesleğinde düşük bir motivasyona sahip olduğunu belirtmiştir. Son olarak, öğretmenlerin motivasyon seviyeleri ile stres nedenleri (iş yükü, kaynak sınırlamaları, zaman baskısı, öğrenci davranışları ve büyük sınıf boyutu) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir negatif ilişki olduğu bulunmuştur.

Effiyanti, Sukirno, Widiastuti ve Retnawati (2023) yürüttükleri meta-analiz çalışmayla motivasyonun ilkokulda öğretmen performansı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Endonezya'nın önde gelen dergilerinde yayınlanan kırk makaleyi inceleyerek ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyonlarının performansları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Sonuçlara göre ilkokul öğretmenlerinin işte motive olduklarında daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda öğretmen motivasyonunun okul yönetimi ile yakından ilgili olduğu bulgusuna da rastlanmıştır. Araştırmacılar okul yöneticilerinin karar alma süreçlerinde bu durumu göz önünde bulundurması gerektiğini de vurgulamaktadır.

Ghaslani, Yazdani, Ahmadian ve Dowlatatabadi (2023) öğretmenlerin stresinin ve tükenmişliğinin zararlı sonuçlarıyla başa çıkmak için, öğretmen yetiştirme programlarında dayanıklılığın geliştirilmesine yönelik bir çalışma yürütmüştür. İran'ın Sanandaj kentinde yürütülen araştırmanın nicel aşamasında, 79 EFL öğretmeni anket doldurmuş, 65 tanesi geçerli sayılmıştır. Bu 65 öğretmenden, düşük ve yüksek puanlar alan 36 İranlı İngilizce öğretmeni, çalışmanın nicel bölümüne katılmayı kabul etmiştir. Yarı yapılandırılmış bir dizi bire bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Veri geçerliliğini sağlamak için günlük tutma ve sınıf gözlemi gibi diğer veri toplama araçları da kullanılmıştır. Veri analizi, gömülü teori yaklaşımıyla yönlendirilmiş olup, kişisel, profesyonel, organizasyonel, sosyal ve ekonomik boyutları içeren çok boyutlu bir yaklaşım ile sonuçlandırılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin dayanıklılığını geliştirmek için kişisel, mesleki, örgütsel, sosyal ve ekonomik faktörlerin birbiriyle ilişkili birçok boyutunu içeren bir çerçeveye dayandığını göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlere yönelik hizmet öncesi programlarda farklı stratejilerin öğretilebileceği ve eğitim programlarının bu stratejileri dikkate alabileceğine vurgu yapmaktadır. Araştırmacılar öğretmenlerin dayanıklılığını ve motivasyonunu geliştirmek için, kuruluşlar tarafından iş güvenliği, destekleyici ağlar, yeterli mali gelir, uygun çalışma koşulları ve mesleki kalitenin iyileştirilmesi, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin göz önünde bulundurulması, sağlıklı bir rekabet ortamının sağlanması ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gibi önemli noktalara da değinilmiştir.

Hennebry-Leung ve Xiao (2023) yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin kişilikleri ile öğretmenlerin uygulamalarının dil öğrenme motivasyonu ve öz yeterlilik üzerindeki etkisini incelemiştir. Hong Kong'da 11-14 yaş arası 277 İngilizce öğrencisi ve 10 sınıftan elde edilen 24 ders gözlemi verilerinden yararlanan çalışma, hiyerarşik çoklu regresyon analizi kullanarak kişilik ve öğretmen uygulamalarının dil öğrenme motivasyonu ve öz yeterlilik üzerindeki önemli rolünü ortaya çıkarmaktadır. Sonuçlar, kişilik değişkenlerinin motivasyon yönelimleri üzerinde büyük bir etkisi olduğunu gösterirken, öğretmen uygulama değişkenlerinin dil öğrenme öz yeterliliği üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Mas, Masaong, Djafar ve Marhawati (2023) yürüttükleri çalışmada, Gorontalo şehrindeki devlet meslek liselerinde müdürlerin yönetsel yeterlilikleri, akademik denetim yeterliliği, girişimcilik yeterlikleri ve öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel bir yöntemle dayanan ve korelasyon tekniği kullanılan bu çalışmanın verileri likert ölçeği kullanılarak, bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen

sonuçlar, müdürlerin yönetsel yeterliliği ile öğretmenlerin başarı motivasyonu arasında %37,6'lık pozitif ve anlamlı bir korelasyon katsayısı olan bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, okul müdürlerinin akademik denetim yeterliliği ile öğretmenlerin başarı motivasyonu arasındaki ilişki, %45,9' oranında pozitif ve anlamlı bir korelasyon olarak ölçülmüştür. Müdürlerin girişimci yeterlikleri ile öğretmenlerin başarı motivasyonları arasındaki ilişki de %31,2'lik pozitif ve anlamlı bir korelasyon katsayısıyla ifade edilmiştir. Son olarak, okul müdürlerinin yönetsel, akademik denetim ve girişimcilik yeterlikleri ile öğretmenlerin başarıya yönelik motivasyonları arasında %54,6'lık pozitif ve anlamlı bir korelasyon katsayısı elde edilmiştir.

Solania, Conado, Paguta, Ventura ve Arnado (2023) yürüttükleri çalışma ile iş yükünün ve motivasyonun öğretmen performansını nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Tanımlayıcı-korelasyonel bir araştırma kullanılarak, Butuan Central İlkokulu'ndan 45 öğretmene iş yüklerinin ve motivasyon seviyelerinin performanslarına olan etkisini belirlemek için bir anket yapılmıştır. Sonuçlar, katılımcıların %62'sinin haftada 2.400 dakikalık ideal bir iş yüküne sahip olduğunu ve sadece %29'unun aşırı yüklü olduğunu göstermiştir. Motivasyon açısından sonuçlar olumlu olmuş, katılımcıların motivasyon seviyelerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma ayrıca iş performansı, hizmet süresi, eğitim ve yaş arasındaki ilişkiyi de incelemiştir. Sadece hizmet süresinin performansla anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuş, ikisinin de negatif bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca, performans, iş yükü ve motivasyon arasındaki ilişkinin de incelendiği araştırma sonucunda performans ile iş yükü ve performans ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Genel olarak, bu çalışmanın sonuçları ile, hizmet süresinin performansla anlamlı bir negatif ilişkisi olduğunu, ancak öğretmenlerin iş yükü ve iş motivasyonunun öğretim performanslarını etkilemediği sonucuna varılmıştır.

2.2.2.2 Akademik İyimserlik ile İlgili Araştırmalar

Hoy, Hoy ve Tarter (2006) yürüttükleri çalışma ile öğrenci başarısında fark yaratan okul düzeyindeki değişkenleri saptamaya çalışmışlardır. Bu bağlamda odaklandıkları spesifik nokta olan akademik iyimserlik kavramının öğrenci başarısı üzerinde etkilerini ve akademik iyimserliği etki eden faktörleri incelemişlerdir. Doksan altı okulun araştırma örneklemini oluşturduğu çalışmada her okuldan rastgele bir öğretmen örneği seçilmiş ve akademik iyimserlikleri hakkında veri toplanmıştır. Aynı

zamanda devletin eğitimden sorumlu bakanlığından öğrenci başarı düzeyleri ve öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucu akademik iyimserliğin başarı üzerinde etkili olduğu anlaşılmış, demografik özelliklerin ise akademik iyimserlik üzerindeki etkisi ortaya koyulmuştur.

Hoy, Hoy ve Kurz (2008) akademik iyimserlik üzerine keşifsel bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmanın amacı akademik iyimserlik algısını hem kolektif okul düzeyinde hem de bireysel bir öğretmen özelliği olarak ölçülüp ölçülemeyeceğini belirlemek ve öğretmenlere ait belirli değişkenlerin akademik iyimserliğin yordayıcısı olup olmadığı saptamak olmuştur. Amerikan ilkökul öğretmenlerinin örneklem olarak seçildiği bu çalışmadan elde edilen veriler akademik iyimserliğin öz yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutlarından oluştuğunu destekler nitelikler sonuçlar sunmuştur. Ayrıca, ruhsal olarak iyimser bir yapıda olmak, hümanist bir sınıf yönetimi, öğrenci merkezli inançlar ve uygulamalar, örgütsel vatandaşlık davranışı, bireysel ve toplu olarak bir öğretmenin akademik iyimserlik duygusunu açıklamada etkili olan faktörler olarak saptanmıştır.

Wagner ve Dipaola (2011) araştırmalarında bir devlet lisesinde, okullardaki yapıyı, öğrenci başarısını ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının akademik iyimserlik ile ilişkisini test etmişlerdir. Araştırmaya rehberlik öğretmenleri ve Virginia'daki 36 devlet lisesinde 9-12. sınıflarda görev yapan öğretmenler katılmıştır. Bu çalışmanın verileri, okulları karşılaştırabilmek ve değerlendirebilmek adına okul düzeyinde toplanmıştır. Araştırma akademik iyimserliğin üç boyutunun, öğrenci-aile geçmişi dikkate alındığında bile, öğrenci başarısı ile önemli ölçüde ilişkili olduğu ortaya koymuştur. Bu çalışmadaki bulgular ayrıca okullardaki akademik iyimserlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu doğrulamaktadır. Araştırma öğretmenlerin kendileri, meslektaşları ve okulları hakkındaki inançlarını ve algılarını ölçmenin okulun öğretim, öğrenme ve öğrenci başarısı hakkındaki ortak inancı hakkında önemli bilgiler sağlayabildiğini ve okulların öğrenme alanlarındaki kalitesinin iyileştirmesi noktasında okul müdürlerine yardımcı olabileceğini vurgulamaktadır.

Ngidi (2012) akademik iyimserliği bireysel bir öğretmen inancı olarak incelemiştir. Birçok değişkenin araştırıldığı bu çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin anlamlı düzeylerde farklılıklar gösterdiğini göstermiştir. Bulgular ayrıca öğretmenlerin akademik iyimserlik duygusunun öğrenci merkezli öğretim, vatandaşlık davranışı ve içsel iyimserlik ile pozitif ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca, öğrenci merkezli öğretim inançları,

işsel iyimserlik ve vatandaşlık davranışının, öğretmenin bireysel anlamdaki akademik iyimserliğinin önemli yordayıcıları olarak değerlendirilebileceğini göstermiştir. Son olarak bulgular, öğretim sürecinin, akademik iyimserliğe bireysel anlamda yordayıcı etkisi olan tek öğretmen özelliği olduğunu ortaya koymuştur.

Hsieh, Yen ve Kuan (2014) ilköğretim okullarında müdürlerin teknoloji liderliği, öğretim yeniliği ve öğrencilerin akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada, Tayvan'daki ilkokul eğitimcileri üzerinde yapılan bir araştırmayı temel alarak, müdürlerin teknoloji liderliği, öğretim yenilikleri ve öğrencilerin akademik iyimserliği arasındaki ilişkiler ampirik olarak incelenmiştir. Araştırmada toplamda 1.080 anket dağıtılmış olup, %69,90 geri dönüş oranıyla 755 geçerli anket elde edilmiştir. Katılımcılardan teknoloji liderliği, öğretim yenilikleri ve öğrencilerin akademik iyimserliğinin etkililiğini değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışma, ileriye dönük verilerle yapısal eşitlik modellemesini kullanarak model uyumunu test etmiştir. Bulgular, müdürlerin teknoloji liderliğinin öğretim yeniliklerini olumlu yönde etkilediğini ve bunun da öğrencilerin akademik iyimserliğini doğrudan etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, müdürlerin teknoloji liderliğinin öğrencilerin akademik iyimserliğini olumlu yönde etkilediği de bulunmuştur. Sonuçlar, müdürlerin etkili teknoloji liderliği uygulamalarıyla okul operasyonlarında öğretim yeniliklerini hızlandırmanın ve böylelikle öğrenci tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmanın önemini vurgulamaktadır.

Ahmed, Matta, Sanyal ve Agarwall (2021) öğretmenlerin akademik iyimserliği, okul bağlılığı, özel ve devlet okullarından öğrencilerin eğitimsel istekleri üzerine yürüttükleri çalışmada özel ve devlet okullarında öğretmenlerin akademik iyimserliği ile öğrencilerin okula bağlılığı ve istekleri arasındaki farklılıkları belirlemeyi hedeflemişlerdir. Aynı zamanda, öğretmenlerin öğrencilerin katılımını ve isteklerini etkileme becerilerine dair iç görüş sağlaması için akademik katılıma uygun bir ortamın kolaylaştırılmasını da amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, özel ve devlet okullarındaki öğrenciler arasında katılım ve eğitim hedefleri açısından farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Regresyon analizi, akademik iyimserliğin okula bağlılığın belirli yönleri üzerindeki etkisini olduğunu ve aynı zamanda öğrenciler arasındaki bağlılık ve istekler arasında anlamlı bir ilişki bulunduğuna vurgu yapmaktadır. Bulgular, etkin öğretim etkinlikleri ve çeşitli akademik destek ağları aracılığıyla öğrenci motivasyonunu en üst düzeye çıkarma yolunda öğretmenin akademik iyimserliğine odaklanmanın gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Boileau, Gaudreau, Gareau ve Chamandy (2021) yürüttükleri çalışmada iyimserlik, karamsarlık, başa çıkma ve akademik doyum değişkenlerini incelemişlerdir. Araştırmacılar üniversite öğrencilerinin akademik doyuma ilişkin bireysel deneyimlerini hem nispeten kalıcı bir özellik hem de günlere göre değişen geçici bir durum olarak ele alarak incelemişlerdir. Çalışma, iyimserlik ve kötümserlik arasındaki ilişkiyi ve akademik doyumdaki bireyler arası farklılıkların yanı sıra hem kişilerarası hem de kişi içi düzeylerde başa çıkma stratejileri ile akademik doyum arasındaki ilişkiyi de araştırmışlardır. Araştırmaya yaş ortalaması 19.14 olan 235 lisans öğrencisi katılmıştır. Temel iyimserlik ve karamsarlık ölçümleri toplanmış, ardından altı gün üst üste akademik başa çıkma stratejileri ve akademik doyumun günlük ölçümleri yapılmıştır. Sonuçlar, kişiler arası düzeyde, iyimserliğin akademik doyumla pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu ve göreve yönelik başa çıkma becerilerinin bu ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir. Kişi içi düzeyde, öğrencilerin günlük memnuniyetleri, belirli günlerde kullanılan baş etme stratejilerine bağlı olarak değişiklik göstermiş, akademik doyumdaki varyansın neredeyse yarısı günlük dalgalanmalara atfedilmiştir. Bu bulgular ışığında araştırmacılar, üniversite öğrencileri arasında akademik doyumun kavramsallaştırılmasının önemini ve bu kavramın anlaşılması noktasında öğrencilere destek olunması için hem kişilik özelliklerini hem de günlük başa çıkma stratejilerini dikkate almanın önemine vurgu yapmışlardır.

Scott, Guan, Han, Zou ve Chen (2023) akademik iyimserlik, kurumsal politika ve destek ile öz-yeterliliğin Çin'deki üniversite öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma, Çin yükseköğretim kurumlarında öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Veriler, 456 Çinli yükseköğretim öğretmeninden toplanmış ve bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için bir yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Bulgular, akademik iyimserlik ve kurumsal politika ve desteğin sürekli mesleki gelişim üzerinde önemli pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (sırasıyla $\beta = .645$ ve $.2$). Diğer yandan, öğretmen öz yeterliliğinin sürekli mesleki gelişim üzerinde neredeyse hiç etkisi olmadığı bulunmuştur ($\beta = -.031$). Kurumsal politika ve desteğin akademik iyimserlik üzerinde anlamlı ve etkili bir etkisi olduğu görülmüştür ($\beta = .652$), ancak öğretmen öz yeterliliği üzerinde neredeyse hiçbir etkisi olmadığı saptanmıştır ($\beta = .032$). Bu bulgular, kurumsal liderliğin sürekli profesyonel gelişimi teşvik eden ve destekleyen bir akademik kültürün geliştirilmesinde önemli olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, bireysel olarak sürekli mesleki gelişimi takip etme dürtüsünün sınırlı olduğu belirlenmiştir.

2.2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Bu bölümde öğretmenlik motivasyonu ve akademik iyimserlikle ilgili çalışmaların değerlendirilmesi yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların değerlendirmesi olarak iki başlık altında verilmiştir.

2.2.3.1. Yurtiçinde Yürütülen Çalışmaların Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile ilgili araştırmalar çoğunlukla nicel yöntemler izlenen çalışmalar olup, genellikle öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur (Ada vd, 2013; Akman ve Durgun, 2022; Avcı, 2020; Ceylan ve Güneş, 2023; Coşgun, 2019; Demir, 2023; Deniz ve Erdener, 2016; Ertürk, 2016; Dolaşan, 2022; Eroğlu ve Özen, 2019; Fidan, 2014; Karaköse ve Kocabaş, 2006; Karakuş ve Gül, 2023; Nokay vd. 2019; Sarı vd, 2018).

Cinsiyet, yaş, hizmet süresi, mezun olunan okul türü, branş, sınıftaki öğrenci sayısı, okulun fiziksel imkanları en sık incelenen değişkenler arasında olup; bazı çalışmalarda cinsiyet ve yaş gibi demografik faktörlerin öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır (Akman ve Durgun, 2022; Avcı, 2020; Deniz ve Erdener, 2016; Karaköse ve Kocabaş, 2006). Mesleki deneyimin, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerinde etkili bir faktör olduğu görülmüş, mesleki deneyim arttıkça, öğretmenlerin motivasyon düzeyinin arttığı saptanmıştır (Ceylan ve Güneş, 2023; Deniz ve Erdener, 2016; Sarı vd. 2018).

Yönetici tutum ve davranışları, teknoloji kullanımı, eğitim-öğretim sürecindeki özerklik, iş doyumu, özyeterlik algısı, eğitim inançları, başarı yönelimi motivasyonla ilişkisi incelenen değişkenler arasında öne çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin teknostres düzeyinin yüksek olduğu ve bu durumun motivasyonlarını olumsuz etkilediğini (Akman ve Durgun, 2022), eğitime inanç düzeylerinin genellikle orta düzeyde olduğu ve motivasyonları etkilediği (Ceylan ve Güneş, 2023), mesleki gelişimlerine olanak sağlayan eğitimler, seminerler ve atölye çalışmaları gibi fırsatların öğretmenlerin motivasyonunu arttırdığı görülmüştür (Ceylan ve Güneş, 2023; Demir, 2023; Dolaşan, 2022). İş doyumunun, öğretmenlerin işlerine olan tutkularını ve bağlılıklarını etkileyen önemli bir faktör olduğu (Kökseven, 2015), öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olduğu (Duru ve Arslan, 2021), öğretmenlerin öğrencilerinin başarılı olduklarını görmeleri ve bu başarıları kutlamalarının, kariyerlerinde ilerleme fırsatlarına sahip olmanın, okulda iyi ilişkiler

içinde olmanın öğretmenlerin motivasyonunu olumlu etkilediği belirlenmiştir (Dolaşan, 2022; Ergen ve Elma, 2020; Karakaş vd, 2021). Motivasyon ile ilgili yürütülen çalışmalarda; yönetici tutum ve davranışları (Ergen ve Elma, 2020), yetersiz fiziksel olanaklar, rahat çalışma alanlarına sahip olmamak veya teknolojik eksiklikler (Karaçam ve Pulur, 2019), aşırı iş yükü, fazla sayıda öğrenciyle ve çok fazla ders saati ile başa çıkmak zorunda kalmak (Dolaşan, 2022), teknik sorunlar, teknolojiye uyumsuzluk (Akman ve Durgun, 2022), öğrencilerin derslere karşı isteksizliği olarak karşımıza çıkmakta (Aydın, 2019; Çoban ve Demirtaş, 2011; Erdoğan, 2018; Ergen ve Elma, 2020; Fırat, 2016; Kökseven, 2015; Üzümlü, 2017) ve genel olarak öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını zayıflatan ve motivasyonlarını azaltan unsurlar olarak vurgulamaktadır.

Akademik iyimserlik ile ilgili incelenen çalışmalarda çoğunlukla nicel yöntemler izlenmiş, ortak amaç öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini belirleyerek, çeşitli demografi özellikler açısından incelemek olmuştur. Ulaşılan araştırmalarda öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri çoğunlukla yüksek düzeyde bulunmuş, bazı araştırmalarda cinsiyetin (Aydın, 2019; Erdoğan, 2018; Karakaş, Bektaş Öğdem ve Öğdem, 2021; Kökseven, 2019; Yalçın, 2018) ve medeni durumun (Köksen, 2015) akademik iyimserlik üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri çoğunlukla yüksek düzeyde bulunmuş, bazı araştırmalar, cinsiyetin (Aydın, 2019; Erdoğan, 2018; Karakaş, Bektaş Öğdem ve Öğdem, 2021; Kökseven, 2015; Yalçın, 2018) ve medeni durumun (Köksen, 2015) akademik iyimserlik üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını göstermiştir. Birçok araştırmada da akademik iyimserliğin farklı değişkenlerle; okulun sosyal sermayesi, müdür tarafından sağlanan destek algısı, örgütsel bağlılık, öğretmen öz yeterliliği, bireysel akademik iyimserlik ve mesleki öğrenmeye açık olma ile ilişkisinin incelendiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri, okullarının sosyal sermayesi (Sadık ve Akbulut, 2020), okul yöneticilerinin sağladığı destek (Ergen ve Elma, 2020), öğretmen öz yeterliliği, bireysel akademik iyimserlik ve öğretmen mesleki öğrenme (Kılınç vd, 2021), örgütsel bağlılık (Çoban ve Demirtaş, 2011; Karakaş, Bektaş Öğdem ve Öğdem, 2021; Sadık ve Akbulut, 2020), öğretmenlerin kişisel akademik iyimserlik düzeyleri ile pozitif ilişkilidir (Kılınç vd, 2021; Sadık ve Akbulut, 2020; Yalçın, 2018). Akademik iyimserliği olumsuz etkileyen faktörler ise, düşük sosyoekonomik düzeye sahip bölgelerdeki okullarda çalışma /ekonomik sıkıntılar (Sadık ve Akbulut, 2020), yaş ve deneyim süresi (Fırat, 2016; Kökseven, 2015; Sadık ve

Akbulut, 2020; Üzüm, 2017; Yalçın, 2018), okul içi zorluklar veya kısıtlamalar olarak saptanmıştır (Çalık ve Tepe, 2019).

Sonuç olarak araştırmalarda sıklıkla incelenen bu faktörlerin bireyler üzerindeki etkilerinin karmaşık olduğu ve akademik iyimserlik gibi psikolojik durumları etkileyen birkaç faktörün bir araya gelmesiyle şekillendiği vurgulanmaktadır (Aydın, 2019; Erdoğan, 2018; Karakaş, Bektaş Öğdem ve Öğdem, 2021; Kökseven, 2015; Yalçın, 2018).

2.2.3.2. Yurtdışında Yürütülen Çalışmaların Değerlendirilmesi

Yurtdışında ulaşılabilen çalışmalar farklı bağlamlarda ve yöntemlerle (nicel ve nitel) gerçekleştirilmiş olsa da temel amaçları, öğretmen motivasyonunu ve performansını daha iyi anlamak ve bu alanlarda yapılan araştırmaların sonuçlarını ortaya koymaktır. Öğretmen motivasyonunu etkileyen değişkenlerin karmaşık bir ağ oluşturduğunu ve her bir faktörün farklı bağlamlarda farklı derecelerde etkili olabileceğini belirten bu çalışmalara göre öğretmen motivasyonu; ekonomik güvence ve sosyal statüler (Nyam ve William-West, 2014; Rasheed vd, 2016), iş yükü ve iş düzenlemeleri (Saul vd, 2022), mesleki gelişim ve eğitim (Okon, 2014), mesleki destek ve ilgi görme (Alam ve Farid, 2011), okul yönetimi ve liderlik anlayışı (Mas vd, 2023), öğretmenlerin kendi yeteneklerine duyduğu güven (Hennessy-Leung ve Xiao, 2023), öğrenci başarısı ve öğrencilerle olumlu ilişkiler (Han ve Yin, 2016), öğretmenlerin stres, tükenmişlik ve kişisel iyi oluş vb. psikolojik durumlarından etkilemektedir (Ghaslani vd, 2023). İlgili literatürde öğretmenlerin yaşı ile motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını (Solania vd, 2023), öğretmenlerin iş tecrübesinin performansla ilişkili olduğunu gösterse de bu faktörün motivasyonla doğrudan ilişkilendirilmediği çalışmalar da vardır (Solania vd, 2023). Öğretmenlerin şehirde veya köyde çalışmalarının motivasyonlarını farklı şekillerde etkilediği sonucuna varılmışsa da, bu faktörün motivasyon üzerinde tutarlı bir etkisi olduğu net değildir (Sajid vd, 2022). Öğretmenlerin iş yükünün motivasyonlarını doğrudan etkilemediğini (Solania vd, 2023), öğrenci kişilikleri ile öğretmen motivasyonu arasında doğrudan bir ilişki bulunmadığını (Hennebry-Leung ve Xiao, 2023), öğretmen performansı ile iş yükü arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığını saptayan araştırmalarda bulunmaktadır (Solania vd, 2023).

Akademik iyimserliğin incelendiği çalışmalardan elde edilen sonuçlarda okul müdürlerinin liderliğinin (Hsieh vd, 2014), kurum düzeyindeki destek ve politikaların

(Scott vd, 2023), öğretim stresi nedeniyle yaşanan hayal kırıklığı ve öğrenci davranışlarının (Gobena, 2023), öz yeterlik inancının (Scott vd, 2023) öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini etkilediğini göstermiştir.

2.2.3.3. Yurtiçinde ve Yurtdışında Yürütülen Çalışmaların Karşılaştırılması

Gerek öğretmenlik motivasyonu gerekse akademik iyimserlik kavramları hem ulusal çalışmalarda hem de uluslararası çalışmalarda benzer noktalara odaklanmakta, eğitim alanında büyük öneme sahip iki anahtar kavram olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü öğretmenlerin mesleki tutkusu, iş doyum ve öğrencilere karşı olan bağlılıkları gibi önemli bileşenleri içeren bir kavramı ifade eden öğretmenlik motivasyonu öğretim etkililiğini dolayısıyla öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkileme gücündedir (Deniz ve Erdener, 2016; Ertürk, 2016; Han ve Yin, 2016; Hennessy-Leung ve Xiao, 2023; Mas vd. 2023; Rasheed vd. 2016; Sarı vd. 2018; Saul vd. 2022). Öte yandan, akademik iyimserlik, öğretmenlerin öğrencilerinin potansiyellerine ve başarılarına olan inançlarını ifade etmektedir. Bu iyimserlik de sınıf içinde olumlu bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenci başarısını artırma gücüne sahiptir (Hsieh ve diğerleri, 2014; Erdoğan, 2018; Yalçın, 2018; Aydın, 2019; Kökseken, 2015; Karakaş, Bektaş Öğdem ve Öğdem, 2021; Gobena, 2023; Scott vd. 2023).

Öğretmenlik motivasyonunu inceleyen çalışmalar, genellikle öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerini analiz etmekte ve motivasyonlarını etkileyen faktörleri araştırmaktadır. Akademik iyimserlik konusundaki araştırmalar ise öğretmenlerin bu iyimserlik düzeylerini ve öğrenci başarısını etkileyen faktörleri ele almaktadır. Her iki kavramın da ortak noktası öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve öğrenci başarısı üzerinde etkisidir. Bununla birlikte ilgili literatürde bu iki önemli değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmadığı için bu araştırmada öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, evrene ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve analizlere yönelik detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma öğretmenlerin akademik iyimserlik ve öğretmenlik motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Karasar' a (2011) göre ilişkisel tarama, belirlenen değişkenlerin beraber değişip değişmediğini incelerken, değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğunu saptamaya çalışan bir tarama modelidir. Mevcut veya daha önceden var olmuş bir durumu olduğu gibi betimleyen tarama modeli değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak söz konusu olduğunda ilişkisel tarama modeli olarak adlandırılmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Osmaniye il merkezindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgilere göre il merkezinde toplam 38 ortaokul bulunmakta ve bu okullarda toplam 1304 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturmak için tesadüfi örnekleme yöntemiyle toplam 24 ortaokul belirlenmiş, araştırmaya bu okullarda görev yapan öğretmenlerden toplam 400 öğretmen gönüllü olarak katılmış, ancak analizler 348 öğretmenden elde edilen geçerli veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait öğretmene demografik bilgiler Tablo-1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

Özellikler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	155	44.5
	Kadın	193	55.5
	Toplam	348	100.0
Yaş	20-30	59	17.0
	31-40	158	45.4
	41-50	115	33.0
	51+	16	4.6
	Toplam	348	100.0
Medeni Durum	Evli	295	84.8
	Bekâr	53	15.2
	Toplam	348	100.0
Çocuk Sahibi Olma Durumu	Var	283	81.3
	Yok	65	18.7
	Toplam	348	100.0
Eğitim Durumu	Lisans	308	88.5
	Lisans Üstü	40	11.5
	Toplam	348	100.0
Branş	Dil Dersleri	94	27
	Fen-Matematik	103	29.6
	Sosyal Bilimler	75	21.6
	Beceri Dersleri	42	12.1
	Meslek Dersleri	34	9.8
	Toplam	348	100
Hizmet Süresi	1-5 yıl	54	15.5
	6-10 yıl	86	24.7
	11-15 yıl	70	20.1
	16-20 yıl	76	21.8
	21 yıl ve üzeri	62	17.8
	Toplam	348	100.0
Okulun Bulunduğu Çevrenin SED Yönelik Algı	Alt	150	43.1
	Orta	198	56.9
	Toplam	348	100.0
Okuldaki Genel Akademik Başarı Durumuna Yönelik Algı	Çok Düşük	43	12.4
	Düşük	105	30.2
	Orta	171	49.1
	Yüksek	29	8.3
	Toplam	348	100.0
Derslerinin Yoğunlaştığı Sınıf Düzeyi	5.sınıf	68	19.5
	6.sınıf	78	22.4
	7.sınıf	98	28.2

	8.sınıf	104	29.9
	Toplam	348	100.0
Haftalık Toplam Ders Saati	15-20	100	28.7
	21-29	196	56.3
	30 saat ve üzeri	52	14.9
	Toplam	348	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin %44.5’i erkek, %55.5’i ise kadındır. Katılımcıların %84.8’i evli, %81.3’ü çocuk sahibidir. Eğitim durumları incelendiğinde öğretmenlerin %11.5’inin lisansüstü eğitimlerini de tamamladığı görülmektedir. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımları; %27 dil dersleri (Türkçe, İngilizce, Almanca), %29.6 Fen Bilimleri ve Matematik, %21.6 sosyal bilimler (Tarih, İnkılap Tarihi, Coğrafya vb.), %12.1 beceri temelli dersler (Beden Eğitimi ve Spor, Resim, Müzik vb.) ve %9.8 mesleki ve dini eğitim veren okullarda verilen meslek dersleri şeklindedir. Katılımcıların %15.5’inin 1-5 yıl arası, %24.7’sinin 6-10 yıl arası, %20.1’inin 11-15 yıl arası, %21.8’inin 16-20 yıl arası ve %17.8’inin 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Öğretmenlerin %43.1’i görev yaptığı okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyini düşük, %56.9’u orta düzeyde; okuldaki genel akademik başarı düzeyini ise %12.4’ü çok düşük, %30.2’si düşük, %49.1’i orta, %8.3’ü ise yüksek algılamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %19.5’inin dersleri 5.sınıf, %22.4’ünün 6.sınıf, %28.2’sinin 7.sınıf düzeyinde, %29.9’unun ise 8.sınıf düzeyinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin haftalık ders saati dağılımları incelendiğinde %28.7’sinin 15-20 saat arasında, %56.3’ünün 21-29 saat arasında, %14.9’unun ise 30 saat ve üzeri ders yüküne sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Ergen ve Elma (2018) tarafından geliştirilen Akademik İyimserlik Ölçeği (AİÖ) ile Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş (2021) tarafından geliştirilen geliştirdiği Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği (ÖMMÖ) aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Akademik İyimserlik Ölçeği (AİÖ)

Ergen ve Elma (2018) tarafından geliştirilen ölçek toplam 32 madde ve beş boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar ve madde dağılımları; Öz-yeterlik (9 madde),

Öğrencilere Güven (6 madde), Yöneticilere Güven (7 madde), Velilere Güven (6 madde) ve Akademik Vurgu (4 madde) şeklindedir. Cevaplamanın 5' li Likert tipi olduğu ölçekte katılımcılar görüşlerini Hiçbir zaman (1 puan), Nadiren (2 puan), Bazen (3 puan), Çoğu zaman (4 puan) ve her zaman (5 puan) şeklinde belirtmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar; Özyeterlik boyutu için 9-45, Öğrencilere Güven boyutu için 6-30, Yöneticilere Güven boyutu için 7-35, Velilere Güven boyutu için 6-30, Akademik Vurgu boyutu için 4-20 ve ölçek toplamında 32- 160' dır. Ergen ve Elma (2018) tarafından yapılan analizler sonucunda ölçeğin KMO değeri .91, Bartlett testi sonucu 6709.38 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin her bir boyunun açıkladığı varyans yüzdeleri ise; Öz-yeterlik alt boyutu için % 15.82, Öğrencilere Güven alt boyutu için %12.81, Yöneticilere Güven alt boyutu için %11.79, Velilere Güven alt boyutu için %10.47 ve Akademik Vurgu alt boyutu için %7.66'dır. Ölçeğin tamamına ait varyans oranı ise %58.56 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçek faktör yük değerleri birinci faktör için .60 ile .74, ikinci faktör için .64 ile .76, üçüncü faktör için .75 ile .78, dördüncü faktör için .63 ile .77 ve beşinci faktör için .69 ile .73'e arasında değişmektedir. Akademik İyimserlik Ölçeği' nin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach α) .92 ve iki yarı güvenilirlik katsayısı .87'dir. Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinden yeniden hesaplanan Cronbach-alpha iç güvenilirlik katsayısı .87 bulunmuştur.

3.3.2. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği (ÖMMÖ)

Karabağ Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş (2021) tarafından geliştirilen ölçek toplam 25 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları ve madde sayıları; Fiziki İmkânlar (6 madde), Okul İçi Faktörler (10 madde), Okul Dışı Faktörler (5 madde), Mesleki Gelişim ve Saygınlık (4 madde) şeklindedir. Cevaplamanın 5'li Likert tipi olduğu ölçekte katılımcılardan ölçekte verilen unsurların çalışma motivasyonlarını nasıl etkilediği ile ilgili görüşlerini; Çok olumsuz etkiler (1 puan) – Olumsuz etkiler (2 puan), Kararsızım (3 puan), Olumlu etkiler (4 puan) ve Çok olumlu etkiler (5 puan) şeklinde belirtmeleri istenmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlar her bir boyutun altındaki maddelerin toplamı ile ölçek puanı ise alt faktör puanlarının toplamı ile elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar; Fiziki İmkânlar boyutu için 6-30, Okul İçi Faktörler boyutu için 10-50, Okul Dışı Faktörler 5-25, Mesleki Gelişim ve Saygınlık boyutu için 4-20 ve ölçek toplamında 25- 125 puandır. Karabağ Köse vd. (2021) tarafından yapılan analizler sonucunda ölçeğin KMO değeri .88, Bartlett

testleri sonucu 3370.16 olarak hesaplanmıştır. Her bir faktörün açıkladığı varyans %6.6 ile %32.03 arasında değişmekte, dört faktör toplam varyansın %58.03'ünü açıklamaktadır. Maddelere ilişkin faktör yükleri ise kağıt kalem uygulamasında .30 ile .82 arasında, çevrimiçi uygulamada ise .59 ile .90 arasında değişmektedir. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği' nin iç tutarlılık katsayıları alt faktörler için sırasıyla .90, .81, .76 ve .78'dir (Karabağ Köse vd. 2021). Bu araştırmadan elde edilen veriler üzerinde Cronbach-alpha güvenirlik katsayıları yeniden hesaplanmış ve; Fiziki İmkanlar boyutu için .88, Okul İçi Faktörler boyutu için .86, Okul Dışı Faktörler .68, Mesleki Gelişim ve Saygınlık boyutu için .76 ve ölçek toplamında .91 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Kapalı uçlu 13 maddeden oluşan Kişisel Bilgi Formu öğretmenlerin demografik özelliklerinin yanı sıra okulları ve okul çevresiyle ilgili algılarıyla ilgili bilgi toplamak üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu gibi kişisel bilgilere ulaşmayı hedefleyen maddeler olduğu gibi branş, hizmet süresi, haftalık ders saati, okuldaki genel akademik başarı düzeyi ve okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine yönelik algılara ulaşmayı amaçlayan maddeler de yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Öncelikle araştırma için gerekli resmi bilgilendirmeler yapılarak Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yasal izinler alınmıştır. Araştırma verileri 2021-2022 eğitim- öğretim yılı bahar döneminde toplanmış, çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Uygulama öncesinde araştırma örnekleminde yer alan okullar ziyaret edilerek öğretmenlere yapılan araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, verilerin gizli tutulup sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda inceleneceği, başka herhangi bir kurum ya da kişilerle paylaşılmayacağı açıklanmıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilecek olan sonuçların geçerlik ve güvenirliğinin cevaplama sırasında samimi olmalarına bağlı olduğu vurgulanarak, her bir maddeyi dikkatle okumaları ve cevapsız bırakmamaları rica edilmiştir. Sonrasında çevrimiçi olarak düzenlenmiş olan veri toplama araçlarının bağlantı linkleri öğretmen gruplarıyla (13 okulda) paylaşılmıştır. Geri dönüşlerin az olması nedeniyle (65 öğretmen) çevrimiçi veri toplama sürecine yüz yüze uygulama ile devam edilmiş, basılarak çoğaltılan veri toplama araçları rasgele seçilen 11 okulda daha

araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu süreçte okulların ve katılımcıların rutin iş ve işlemlerinde herhangi bir aksamaya neden olmamaya özen gösterilmiş, uygulamalar ders aralarında ve öğretmenlerin boş saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında herhangi bir sorunla karşılaşılma, her bir uygulama ortalama 10-20 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Veri analizi öncesi ilk olarak veri toplama araçları gözden geçirilmiş ve geçersiz uygulama olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu inceleme sonrasında 52 öğretmenin doldurduğu ölçeklerde boş bırakılan, eksik cevaplanan maddeler olduğu tespit edilmiş, bu öğretmenlerden elde edilen veriler analiz dışı bırakılmıştır. Veri toplama araçlarını uygun şekilde dolduran 348 öğretmene ait verilerin SPSS analiz programına girişi tamamlandıktan sonra her bir öğretmenin Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği puanları hesaplanmıştır. Karşılaştırmaları kolaylaştırmak amacıyla her iki ölçekte de öğretmenlerin alt boyutlardan elde ettikleri puanlar o boyuttaki madde sayısına bölünerek 1-5 arasında değerler elde edilmiştir. Elde edilen değerlerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve sonuçlar 1.00–1.80’e kadar “Hiçbir zaman/Çok olumsuz etkiler”- (Çok düşük)”, 1.81–2.60’a kadar “Nadiren-Olumsuz etkiler”- (Düşük) ; 2.61–3.40’a kadar “Bazen-Kararsızım”- (Orta); 3.41–4.20’ye kadar “Genellikle-Olumlu etkiler”- (Yüksek) ve 4.21–5.00’ye kadar “Her zaman-Çok olumlu etkiler”- (Çok yüksek) aralıklarına göre değerlendirilerek yorumlanmıştır. Sonrasında araştırmaya konu olan değişkenlere en uygun analiz tekniklerini belirlemek için ölçeklerin tüm alt boyut ile toplam puan dağılımlarının normalliği test edilmiştir.

Tablo 2’de Akademik İyimserlik Ölçeği ’ne ilişkin normallik analizlerinin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2.

Akademik İyimserlik Ölçeği Normallik Analizleri

Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Özyeterlik	.103	348	.000	.958	348	.000
Velilere Güven	.091	348	.000	.989	348	.013
Öğrenciye Güven	.105	348	.000	.981	348	.000
Yöneticilere Güven	.099	348	.000	.958	348	.000
Akademik Vurgu	.164	348	.000	.954	348	.000
Toplam Puan	.050	348	.039	.992	348	.055

Tablo 3’de ise Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeğine ait normallik analizleri yer almaktadır.

Tablo 3.

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği Normallik Analizleri

Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Fiziki İmkânlar	.104	348	.000	.977	348	.000
Okul İçi Faktörler	.083	348	.000	.971	348	.000
Okul Dışı Faktörler	.064	348	.002	.985	348	.001
Mesleki Gel. ve Saygınlık	.094	348	.000	.974	348	.000
Toplam Puan	.037	348	.200	.993	348	.137

Tablo 3 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin anlamlılık düzeylerinin her iki ölçekte de alt boyutlar açısından .05’ in altında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ölçümlerin normallik sayılıştısını karşılamadığını gösterdiğinden (Büyüköztürk, 2006, s.42) öğretmenlerin ölçek puanlarının karşılaştırlmasında parametrik testler yerine, parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Veriler üzerinde ikili karşılaştırmalar için Mann Whitney U-Testi yapılırken, çoklu karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunda gözlenen anlamlı farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu incelemek için

grupların ikili karşılaştırmaları üzerinde Mann Whitney U testleri tekrarlanmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde Akademik İyimserlik Ölçeği (AİÖ) ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin (ÖMÖ) uygulanmasıyla elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda araştırmanın alt amaçlarının sırası gözetilmiş, tablolar halinde düzenlenen analiz sonuçları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin AİÖ ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin AİÖ Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek Boyutları	$\bar{X}$	Ss
Özyeterlik	4.34	0.44
Velilere Güven	3.25	0.76
Öğrencilere Güven	3.55	0.65
Yöneticilere Güven	3.92	0.73
Akademik Vurgu	3.92	0.61
Toplam Puan	3.83	0.44

Tablo 4'e göre öğretmenlerin AİÖ toplam puanına ait aritmetik ortalama 3.83, standart sapma ise 0.44'dür. Bu verilere göre araştırmaya katılan öğretmenler akademik iyimserlik düzeylerini "yüksek" algılamaktadır. Tablo 4 akademik iyimserliğin alt boyutları açısından incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın ölçeğin özyeterlik boyutunda olduğu (4.34), bu ortalamayı sırasıyla yöneticilere güven ve akademik vurgu (3.92), öğrencilere güven (3.55) alt boyutlarına ait ortalamaların izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanlarına ait nispeten en düşük ortalama ise velilere güven alt boyutunda olmuştur (3.25). Buna göre öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri "çok yüksek"; öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu düzeyleri de "yüksek", velilere güven düzeyi "orta" dır.

4.2. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin AİÖ puanları arasında araştırmada incelenen çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılıkların olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan analiz sonuçları aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Cinsiyet

Tablo 5’de öğretmenlerin AİÖ puanlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine ilişkin Mann Whitney- U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5.

AİÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Özyeterlik	Erkek	155	175.29	27170.00	14835.000	.895
	Kadın	193	173.87	33556.00		
Velilere Güven	Erkek	155	183.97	28515.00	13490.000	.115
	Kadın	193	166.90	32211.00		
Öğrencilere Güven	Erkek	155	179.63	27843.00	14162.000	.392
	Kadın	193	170.38	32883.00		
Yöneticilere Güven	Erkek	155	173.60	26907.50	14817.500	.880
	Kadın	193	175.23	33818.50		
Akademik Vurgu	Erkek	155	182.14	28231.00	13774.000	.196
	Kadın	193	168.37	32495.00		
Ölçek Toplam Puan	Erkek	155	178.30	27636.00	14369.000	.528
	Kadın	193	171.45	33090.00		

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin yöneticilere güven alt boyutuna ait puanların aritmetik ortalamasının kadın diğer alt boyutlar ve ölçek toplam puanına ait aritmetik ortalamanın ise erkek öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kadın ve erkek öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Medeni Durum

Tablo 6’da katılımcıların AİÖ puanlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine ilişkin Mann Whitney- U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6.

AIÖ Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Medeni Durum	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Özyeterlik	Evli	295	177.82	52458.00	6837.000	.145
	Bekâr	53	156.00	8268.00		
Velilere Güven	Evli	295	181.01	53397.50	5897.500	.004*
	Bekâr	53	138.27	7328.50		
Öğrencilere Güven	Evli	295	179.49	52949.00	6346.000	.028*
	Bekâr	53	146.74	7777.00		
Yöneticilere Güven	Evli	295	179.27	52883.50	6411.500	.036*
	Bekâr	53	147.97	7842.50		
Akademik Vurgu	Evli	295	175.38	51738.50	7556.500	.693
	Bekâr	53	169.58	8987.50		
Ölçek Top. Puan	Evli	295	181.14	53437.00	5858.000	.004*
	Bekâr	53	137.53	7289.00		

Tablo 6 incelendiği zaman öğretmenlerin ölçeğin velilere güven, öğrencilere güven ve yöneticilere güven alt boyutları ile ölçek genelinden elde ettikleri puanlar arasında evli öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U = 5897.500, 6346.000, 6411.500, 5858.000, p < .05$). Ölçeğin akademik vurgu ve özyeterlik boyutları arasında gözlenen puan farkları ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çocuk Sahibi Olma Durumu

Tablo 7’de katılımcıların AIÖ ölçek puanları üzerinde çocuk sahibi olma durumuna göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7.

AIÖ Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Çocuk	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Özyeterlik	Var	283	177.27	50167.00	8414.000	.282
	Yok	65	162.45	10559.00		
Velilere Güven	Var	283	185.03	52363.50	6217.500	.000*
	Yok	65	128.65	8362.50		
Öğrencilere Güven	Var	283	178.61	50545.50	8035.500	.111
	Yok	65	156.62	10180.50		
Yöneticilere Güven	Var	283	179.87	50902.00	7679.000	.037*
	Yok	65	151.14	9824.00		
Akademik Vurgu	Var	283	171.74	48602.00	8416.000	.277
	Yok	65	186.52	12124.00		
Ölçek Toplam Puan	Var	283	181.57	51385.50	7195.500	.006*
	Yok	65	143.70	9340.50		

Tablo 7’de görüldüğü gibi çocuk sahibi olan öğretmenlerin velilere güven, yöneticilere güven alt boyutları ile ölçek genelinden elde ettikleri toplam puanlara ait sıra ortalamaları çocuk sahibi olmayan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir (U= 6217.500, 7679.000, 7195.500, $p < .05$).

Eğitim Durumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin AIÖ puanlarının eğitim durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına Tablo 8’ de yer verilmiştir.

Tablo 8.

AIÖ Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Özyeterlik	Lisans	308	172.65	53176.00	5590.000	.339
	Lisansüstü	40	188.75	7550.00		
Velilere Güven	Lisans	308	176.34	54312.00	5594.000	.343
	Lisansüstü	40	160.35	6414.00		
Öğrencilere Güven	Lisans	308	174.86	53857.50	6048.500	.852
	Lisansüstü	40	171.71	6868.50		
Yöneticilere Güven	Lisans	308	175.02	53906.00	6000.000	.788
	Lisansüstü	40	170.50	6820.00		
Akademik Vurgu	Lisans	308	175.52	54061.00	5845.000	.592
	Lisansüstü	40	166.63	6665.00		
Ölçek Toplam Puan	Lisans	283	175.08	53925.00	5981.000	.765
	Lisansüstü	65	170.03	6801.00		

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinde eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$).

Branş

Katılımcıların AİÖ puanları arasında branş değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına Tablo 9’ da yer verilmiştir.

Tablo 9.

AİÖ Puanlarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyut	Branş	N	Sıra Ort.	X^2	Sd	P	Anlamlı Fark
Özyeterlik	Dil Dersleri (A)	94	182.39	1.361	4	.851	
	Fen-Matematik (B)	103	168.31				
	Sosyal Bilimler (C)	75	176.22				
	Beceri Dersleri (D)	42	177.04				
	Meslek Dersleri (E)	34	164.51				
Velilere Güven	Dil Dersleri (A)	94	185.75	3.289	4	.511	
	Fen-Matematik (B)	103	166.36				
	Sosyal Bilimler (C)	75	181.77				
	Beceri Dersleri (D)	42	159.07				
	Meslek Dersleri (E)	34	171.07				
Öğrencilere Güven	Dil Dersleri (A)	94	188.05	7.219	4	.125	
	Fen-Matematik (B)	103	157.68				
	Sosyal Bilimler (C)	75	181.17				
	Beceri Dersleri (D)	42	189.51				
	Meslek Dersleri (E)	34	154.74				
Yöneticilere Güven	Dil Dersleri (A)	94	176.52	15.877	4	.003	C1 > A, B, D, E
	Fen-Matematik (B)	103	158.64				
	Sosyal Bilimler (C)	75	212.00				
	Beceri Dersleri (D)	42	162.02				
	Meslek Dersleri (E)	34	149.66				
Akademik Vurgu	Dil Dersleri (A)	94	177.31	4.449	4	.349	
	Fen-Matematik (B)	103	158.12				
	Sosyal Bilimler (C)	75	187.21				
	Beceri Dersleri (D)	42	181.19				
	Meslek Dersleri (E)	34	180.06				
Ölçek Toplam Puan	Dil Dersleri (A)	94	187.03	8.586	4	.072	
	Fen-Matematik (B)	103	156.03				
	Sosyal Bilimler (C)	75	193.79				
	Beceri Dersleri (D)	42	169.82				
	Meslek Dersleri (E)	34	159.03				

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinde sadece yöneticilere güven alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [$\chi^2(4) = 15.877, p < .05$]. Diğer boyutlarda ve ölçek toplam puanları arasında gözlenen puan farkları ise istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır ($p > 0.5$). Grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney U testi sonuçları sosyal bilimler öğretmenlerinin yöneticilere güven düzeyinin dil, fen ve matematik, beceri ve meslek dersleri öğretmenlerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Hizmet Süresi

Tablo 10’da meslekte geçen toplam hizmet süresi değişkeni ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10.

AIÖ Puanlarının Hizmet Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Hizmet Süresi	N	Sıra Ort.	X^2	Sd	p	Anlamlı Fark
Özyeterlik	1-5 Yıl (A)	54	176.81	1.344	4	.854	
	6-10 Yıl (B)	86	166.34				
	11-15 Yıl (C)	70	181.31				
	16-20 Yıl (D)	76	180.19				
	21 ve Üzeri (E)	62	169.13				
Velilere Güven	1-5 Yıl (A)	54	143.73	30.615	4	.000*	C, D, E > A, B
	6-10 Yıl (B)	86	136.27				
	11-15 Yıl (C)	70	187.48				
	16-20 Yıl (D)	76	201.30				
	21 ve Üzeri (E)	62	206.82				
Öğrencilere Güven	1-5 Yıl (A)	54	169.16	14.544	4	.006*	C, D, E > B
	6-10 Yıl (B)	86	141.86				
	11-15 Yıl (C)	70	183.89				
	16-20 Yıl (D)	76	196.80				
	21 ve Üzeri (E)	62	186.49				
Yöneticilere Güven	1-5 Yıl (A)	54	166.14	3.334	4	.504	
	6-10 Yıl (B)	86	164.90				
	11-15 Yıl (C)	70	170.84				
	16-20 Yıl (D)	76	190.33				
	21 ve Üzeri (E)	62	179.83				

Akademik Vurgu		1-5 Yıl (A)	54	185.44	4.913	4	.296	
		6-10 Yıl (B)	86	160.45				
		11-15 Yıl (C)	70	177.99				
		16-20 Yıl (D)	76	165.64				
		21 ve Üzeri (E)	62	191.38				
Ölçek Puan	Toplam	1-5 Yıl (A)	54	163.97	16.508	4	.002*	
		6-10 Yıl (B)	86	141.08				
		11-15 Yıl (C)	70	182.70				
		16-20 Yıl (D)	76	197.17				
		21 ve Üzeri (E)	62	192.98				C, D, E > B

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin hizmet sürelerinin velilere güven ve öğrencilere güven alt boyutları ile ölçeğin toplam puanı üzerinde anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir [$\chi^2(4) = 30.615, 14.544, 16.508, p < .05$]. Yapılan analiz sonuçlarına göre ölçeğin Velilere Güven alt boyutunda gözlenen anlamlı fark hizmet süresi 11 yıldan az olan öğretmenlerle fazla olan öğretmenler arasında hizmet süresi 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenler lehine olmuştur. Öğrencilere Güven alt boyutu ile ölçek toplam puanları arasında gözlenen fark ise hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerle hizmet süresi 11 yıldan fazla olan öğretmenlerin puanları arasında gözlenmiş ve anlamlılığın hizmet süresi 11 yıldan fazla olan öğretmenler lehine oluşu görülmüştür. Ölçeğin özyeterlik, yöneticilere güven ve akademik vurgu alt boyutlarında gözlene puan farkları ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Okul Çevresinin Sosyo Ekonomik Düzeyine Yönelik Algı

Tablo 11, öğretmenlerin AİÖ puanlarının öğretmenlerin okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine (SED) yönelik algılarına göre Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 11.

AİO Puanlarının Okul Çevresinin Sosyoekonomik Düzeyine Yönelik Algıya Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	SED	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Özyeterlik	Alt	150	179.36	26903.50	14121.500	.432
	Orta	198	170.82	33822.50		
Velilere Güven	Alt	150	150.37	22555.00	11230.000	.000*
	Orta	198	192.78	38171.00		
Öğrencilere Güven	Alt	150	156.12	23417.50	12092.500	.003*
	Orta	198	188.43	37308.50		
Yöneticilere Güven	Alt	150	162.74	24411.50	13086.500	.057
	Orta	198	183.41	36314.50		
Akademik Vurgu	Alt	150	158.29	23744.00	12419.000	.008*
	Orta	198	186.78	36982.00		
Ölçek Toplam Puan	Alt	150	151.60	22739.50	11414.500	.000*
	Orta	198	191.85	37986.50		

Tablo 11’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine yönelik algılarına göre akademik iyimserliğin velilere güven, öğrencilere güven, akademik vurgu alt boyutlarında ve ölçeğe ait toplan puanları arasında gözlenen farklar istatistiksel olarak anlamlıdır (U= 11230.000, 12092.500, 12419.000, 11414.500, $p < .05$). Öğretmenlerin ölçek puanlarının sıra ortalamalarına göre gözlenen bu anlamlı farklar okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyini orta düzeyde algılayan öğretmenler lehine olmuştur. Ölçeğin Özyeterlik ve Yöneticilere Güven alt boyutlarında gözlenen puan farkları ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Okuldaki Akademik Başarıya Yönelik Algı

Tablo 12’de öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin görev yaptıkları okuldaki akademik başarıya yönelik algılarına göre incelenmesiyle elde Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 12.

AIÖ Puanlarının Okuldaki Akademik Başarıya Yönelik Algıya Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Akademik Başarı Algısı	N	Sıra Ort.	X^2	Sd	p	Anlamlı Fark
Özyeterlik	Çok Düşük (A)	43	166.10	3.418	3	.332	
	Düşük (B)	105	163.64				
	Orta (C)	171	179.46				
	Yüksek (D)	29	197.03				
Velilere Güven	Çok Düşük (A)	43	112.69	58.983	3	.000*	C, D > A, B D > C
	Düşük (B)	105	139.43				
	Orta (C)	171	197.04				
	Yüksek (D)	29	260.22				
Öğrencilere Güven	Çok Düşük (A)	43	122.52	57.154	3	.000*	C, D > A, B D > C
	Düşük (B)	105	133.78				
	Orta (C)	171	199.26				
	Yüksek (D)	29	253.02				
Yöneticilere Güven	Çok Düşük (A)	43	155.97	10.179	3	.017*	A, B, C < D
	Düşük (B)	105	166.42				
	Orta (C)	171	175.19				
	Yüksek (D)	29	227.16				
Akademik Vurgu	Çok Düşük (A)	43	133.77	24.098	3	.000*	C, D > A, B D > C
	Düşük (B)	105	154.29				
	Orta (C)	171	187.63				
	Yüksek (D)	29	230.64				
Ölçek Toplam Puan	Çok Düşük (A)	43	121.92	53.231	3	.000*	C, D > A, B D > C
	Düşük (B)	105	138.35				
	Orta (C)	171	195.63				
	Yüksek (D)	29	258.78				

Tablo 12 incelendiğinde okuldaki akademik başarıya yönelik algının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyini öz yeterlik alt boyutu hariç [$x^2(3) = 3.418$, $p > 0.05$] diğer tüm boyutlarda ve ölçek toplam puanında anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir [$x^2(3) = 58.983, 57.154, 10.179, 24.098, 53.231$, $p < .05$]. Yapılan analiz sonuçlarına gözlenen bu anlamlı farkların tüm gruplar arasında okuldaki akademik başarıyı orta ve yüksek algılayan; okul akademik başarı algısı orta ve yüksek algılayan öğretmenler arasında ise yüksek algılayan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Bu

sonuçlara göre genel olarak öğretmenlerin akademik başarı algısı yükseldikçe akademik iyimserlikleri de yükselmektedir.

Derslerin Yoğunlaştığı Sınıf Düzeyi

Öğretmenlerin AİÖ puanlarının derslerinin yoğunlaştığı sınıf düzeyine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları tablo 13’ de verilmiştir.

Tablo 13.

AİÖ Puanlarının Derslerin Yoğunlaştığı Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	X^2	Sd	p
Özyeterlik	5. Sınıf	68	172.09	6.133	3	.105
	6. Sınıf	78	170.71			
	7. Sınıf	98	159.16			
	8. Sınıf	104	193.38			
Velilere Güven	5. Sınıf	68	158.14	4.266	3	.234
	6. Sınıf	78	184.26			
	7. Sınıf	98	166.88			
	8. Sınıf	104	185.06			
Öğrencilere Güven	5. Sınıf	68	168.50	2.336	3	.506
	6. Sınıf	78	181.17			
	7. Sınıf	98	164.36			
	8. Sınıf	104	182.98			
Yöneticilere Güven	5. Sınıf	68	180.96	4.084	3	.253
	6. Sınıf	78	187.76			
	7. Sınıf	98	158.73			
	8. Sınıf	104	175.18			
Akademik Vurgu	5. Sınıf	68	169.96	3.256	3	.354
	6. Sınıf	78	192.14			
	7. Sınıf	98	170.76			
	8. Sınıf	104	167.76			
Ölçek Toplam Puan	5. Sınıf	68	163.71	5.236	3	.155
	6. Sınıf	78	185.90			
	7. Sınıf	98	160.21			
	8. Sınıf	104	186.47			

Tablo 13’de görüldüğü gibi öğretmenlerin ölçek puanları arasında derslerinin yoğunlaştığı sınıf düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$)

Haftalık Ders Saati

Tablo 14 araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin haftalık ders yüklerine göre yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 14.

AIÖ Puanlarının Haftalık Ders Yüğüne Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Haftalık Ders Saati	N	Sıra Ort.	X^2	Sd	P
Özyeterlik	15-20 Saat	100	165.13	1.268	2	.531
	21-29 Saat	196	177.62			
	30 Saat ve +	52	180.77			
Velilere Güven	15-20 Saat	100	162.28	2.142	2	.343
	21-29 Saat	196	180.22			
	30 Saat ve +	52	176.42			
Öğrencilere Güven	15-20 Saat	100	168.38	.575	2	.750
	21-29 Saat	196	176.23			
	30 Saat ve +	52	179.74			
Yöneticilere Güven	15-20 Saat	100	171.81	1.159	2	.560
	21-29 Saat	196	178.95			
	30 Saat ve +	52	162.88			
Akademik Vurgu	15-20 Saat	100	181.38	.700	2	.705
	21-29 Saat	196	172.18			
	30 Saat ve +	52	170.02			
,Ölçek Toplam Puan	15-20 Saat	100	165.55	1.212	2	.545
	21-29 Saat	196	179.15			
	30 Saat ve +	52	174.19			

Tablo 14 incelendiğinde haftalık ders yükü değişkeninin öğretmenlerin akademik iyimserlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

4.1.Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 15, araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği'nden (ÖMMÖ) elde ettikleri puanlara ait betimsel istatistikleri göstermektedir.

Tablo 15.

ÖMMÖ Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek Boyutları	$\bar{X}$	Ss
Fiziki İmkânlar	3.43	0.81
Okul İçi Faktörler	3.85	0.67
Okul Dışı Faktörler	3.15	0.85
Saygınlık	3.57	0.81
Toplam Puan	3.57	0.63

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin ölçek toplam puanlarına ait ortalamanın 3.57 olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri genel olarak yüksektir. Ölçeğin alt boyutları açısından katılımcılar en yüksek puanı okul içi faktörler ($\bar{X}= 3.85$) boyutunda almış ve bunu sırasıyla saygınlık ($\bar{X}= 3.57$), fiziki imkânlar ($\bar{X}= 3.43$) ve okul dışı faktörler ($\bar{X}= 3.15$) izlemiştir. Bu bulgular öğretmenlerin fiziki imkanlar, okul içi faktörler ve saygınlık boyutlarına ilişkin motivasyon düzeylerinin yüksek; okul dışı faktörler boyutunda motivasyon düzeylerinin ise orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.4. Öğretmenlerin Öğretmenlik Motivasyonu Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin öğretmenlik motivasyonu düzeyleri ile araştırma boyunca incelenen çeşitli değişkenler arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığı, elde edilen analiz sonuçları ile aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Cinsiyet

Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

ÖMMÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Fiziki İmkânlar	Erkek	155	178.13	27609.50	14395.500	.546
	Kadın	193	171.59	33116.50		
Okul İçi Faktörler	Erkek	155	174.36	27026.50	14936.500	.982
	Kadın	193	174.61	33699.50		
Okul Dışı Faktörler	Erkek	155	173.99	26968.50	14878.500	.932
	Kadın	193	174.91	33757.50		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Erkek	155	168.62	26135.50	14045.500	.326
	Kadın	193	179.23	34590.50		
Ölçek Toplam Puan	Erkek	155	173.72	26926.00	14836.000	.896
	Kadın	193	175.13	33800.00		

Tablo 16’ da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

Medeni Durum

Katılımcıların ÖMMÖ puanları üzerinde medeni durumlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına Tablo 17’ de yer verilmiştir.

Tablo 17.

ÖMMÖ Puanlarının Medeni Duruma Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Medeni Durum	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Fiziki İmkânlar	Evli	295	181.26	53472.50	5822.500	.003*
	Bekâr	53	136.86	7253.50		
Okul İçi Faktörler	Evli	295	178.84	52757.00	6538.000	.057
	Bekâr	53	150.36	7969.00		
Okul Dışı Faktörler	Evli	295	176.33	52017.50	7277.500	.422
	Bekâr	53	164.31	8708.50		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Evli	295	175.19	51680.50	7614.500	.762
	Bekâr	53	170.67	9045.50		
Ölçek Toplam Puan	Evli	295	179.29	52890.50	6404.500	.036*
	Bekâr	53	147.84	7835.50		

Tablo 17’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin medeni durumu ÖMMÖ’ nün fiziki imkânlar alt boyutu ile ölçek toplam puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark

yaratmış, sıra ortalamaları açısından bu farkın evli öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır ($U=5822.500, 6404.500, p<.05$). Öğretmenlerin ölçeğin okul içi ve okul dışı faktörler ile Okul İçi ve Okul Dışı Faktörler ile Mesleki Gelişim ve Saygınlık alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında gözlenen farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Çocuk Sahibi Olma Durumu

Tablo 18 öğretmenlerin ölçek puanlarının çocuk sahibi olma durumuna göre Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 18.

ÖMMÖ Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Çocuk	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Fiziki İmkânlar	Var	283	184.51	52217.00	6364.000	.000*
	Yok	65	130.91	8509.00		
Okul İçi Faktörler	Var	283	181.21	51283.50	7297.500	.009*
	Yok	65	145.27	9442.50		
Okul Dışı Faktörler	Var	283	177.63	50269.00	8312.000	.225
	Yok	65	160.88	10457.00		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Var	283	176.25	49879.50	8701.500	.495
	Yok	65	166.87	10846.50		
Ölçek Toplam Puan	Var	283	181.63	51400.50	7180.500	.006*
	Yok	65	143.47	9325.50		

Tablo 18 incelendiğinde çocuk sahibi olan öğretmenlerin ölçek puanlarının tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde çocuk sahibi olmayan öğretmenlerden daha yüksek; Fiziki İmkânlar, Okul İçi Faktörler alt boyutları ile ölçek genelinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($U= 6364.000, 7297.500, 7180.500, p<.05$). Okul Dışı Faktörler ve Mesleki Gelişim ve Saygınlık alt boyutlarında gözlenen puan farkları ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Eğitim Durumu

Tablo 19’ da eğitim durumu farklı olan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan

öğretmenlik motivasyonu arasındaki ilişkiyi gösteren Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 19.

ÖMMÖ Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Fiziki İmkânlar	Lisans	308	172.79	53219.50	5633.500	.378
	Lisansüstü	40	187.66	7506.50		
Okul İçi Faktörler	Lisans	308	173.43	53416.00	5830.000	.581
	Lisansüstü	40	182.75	7310.00		
Okul Dışı Faktörler	Lisans	308	172.52	53136.00	5550.000	.307
	Lisansüstü	40	189.75	7590.00		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Lisans	308	171.32	52766.50	5180.500	.100
	Lisansüstü	40	198.99	7959.50		
Ölçek Toplam Puan	Lisans	308	172.59	53157.50	5571.500	.325
	Lisansüstü	40	189.21	7568.50		

Tablo 19’ da görüldüğü gibi eğitim durumu öğretmenlerin ÖMMÖ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır ($p > .05$).

Branş

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖMMÖ puanları arasında branşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkları olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 20’ de gösterilmiştir.

Tablo 20.

Ömmö Puanlarının Branşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Branş	N	Sıra Ort.	X^2	Sd	p	Anlamlı Fark
Fiziki İmkânlar	Dil Dersleri (A)	94	182.01	10.394	4	.034*	B, D, E < C
	Fen-Matematik (B)	103	156.89				
	Sosyal Bilimler (C)	75	201.48				
	Beceri Dersleri (D)	42	158.05				
	Meslek Dersleri (E)	34	167.90				
Okul İçi Faktörler	Dil Dersleri (A)	94	172.62	13.091	4	.011*	A, B, D < C
	Fen-Matematik (B)	103	158.71				
	Sosyal Bilimler (C)	75	210.11				
	Beceri Dersleri (D)	42	166.51				
	Meslek Dersleri (E)	34	158.84				
Okul Dışı Faktörler	Dil Dersleri (A)	94	174.96	2.524	4	.640	
	Fen-Matematik (B)	103	166.00				
	Sosyal Bilimler (C)	75	189.47				
	Beceri Dersleri (D)	42	170.56				
	Meslek Dersleri (E)	34	170.81				
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Dil Dersleri (A)	94	173.73	4.958	4	.292	
	Fen-Matematik (B)	103	163.45				
	Sosyal Bilimler (C)	75	193.07				
	Beceri Dersleri (D)	42	161.42				
	Meslek Dersleri (E)	34	185.29				
Ölçek Toplam Puan	Dil Dersleri (A)	94	175.85	11.720	4	.020*	B, D < C
	Fen-Matematik (B)	103	157.78				
	Sosyal Bilimler (C)	75	207.03				
	Beceri Dersleri (D)	42	160.42				
	Meslek Dersleri (E)	34	167.07				

Tablo 20’ de görüldüğü gibi branş öğretmenlerin ÖMMÖ puanlarında ölçeğin Fiziki İmkânlar ve Okul İçi Faktörler alt boyutları ile toplam puanı üzerinde anlamlı farklılıklar yaratmıştır. Yapılan analizler sonucunda gözlenen anlamlı farkların alt boyutlar açısından gözlenen puan farklarının tüm branşlar arasında sosyal bilgiler; ölçek toplam puanında ise sosyal bilgiler, fen-matematik ve beceri derslerine diren öğretmenler arasında sosyal bilgiler öğretmenleri lehine olduğu saptanmıştır [$\chi^2(4) = 10.394, 13.091, 11.720, p < .05$]. Öğretmenlerin ölçeğin Okul Dışı Faktörler ve Mesleki gelişim ve Saygınlık alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasındaki farklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Hizmet Süresi

Tablo 21, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarında hizmet süresinin anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 21.

ÖMMÖ Puanlarının Hizmet Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Hizmet Süresi	N	Sıra Ort.	X^2	Sd	p	Anlamlı Fark
Fiziki İmkânlar	1-5 Yıl (A)	54	138.00	28.528	4	.000*	A < C, D, E
	6-10 Yıl (B)	86	146.62				B < D, E
	11-15 Yıl (C)	70	173.86				C < D
	16-20 Yıl (D)	76	213.07				
	21+ (E)	62	198.40				
Okul İçi Faktörler	1-5 Yıl (A)	54	162.88	7.809	4	.099	
	6-10 Yıl (B)	86	162.01				
	11-15 Yıl (C)	70	162.25				
	16-20 Yıl (D)	76	193.86				
	21+ (E)	62	192.05				
Okul Dışı Faktörler	1-5 Yıl (A)	54	169.80	12.547	4	.014*	A, B, C < E
	6-10 Yıl (B)	86	152.63				
	11-15 Yıl (C)	70	165.76				
	16-20 Yıl (D)	76	182.51				
	21+ (E)	62	208.98				
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	1-5 Yıl (A)	54	183.23	15.384	4	.004*	B < A, D, E
	6-10 Yıl (B)	86	144.98				C < E
	11-15 Yıl (C)	70	166.07				
	16-20 Yıl (D)	76	183.20				
	21+ (E)	62	206.69				
Ölçek Toplam Puan	1-5 Yıl (A)	54	157.26	19.153	4	.001*	A, B, C < D, E
	6-10 Yıl (B)	86	147.81				
	11-15 Yıl (C)	70	165.21				
	16-20 Yıl (D)	76	199.65				
	21+ (E)	62	206.20				

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin hizmet süresinin ölçeğin; Fiziki İmkânlar, Okul Dışı Faktörler, Mesleki Gelişim ve Saygınlık alt boyutları ile toplam puanı üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu görülmektedir. Grupların ikili kombinasyonları üzerinden tekrarlanan Mann Whitney U testleri sonuçlarına göre ölçeğin Fiziki İmkânlar alt boyutunda hizmet süresi arttıkça mesleki motivasyonun da artmış [$x^2(4) = 28.528$,

$p<.05$], sadece hizmet süresi 1 -5 yıl ve 6 -10 yıl arasında olan öğretmenlerin puanları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Ölçeğin Okul Dışı Faktörler alt boyutu incelendiğinde farkın tüm gruplar arasında hizmet süresi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir [$\chi^2(4) = 12.547, p<.05$]. Benzer sonuçlar ölçek toplam puanlarında da elde edilmiş, görev süresi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır [$\chi^2(4) = 19.153, p<.05$]. Ölçeğin Mesleki Gelişim ve Saygınlık alt boyutunda da yapılan analiz sonuçları ise gözlenen anlamlı farkların mesleğinin henüz ilk yıllarında olan öğretmenler ile 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenler lehine olmuştur [$\chi^2(4) = 15.384, p<.05$]. Sonuçlar öğretmenlik motivasyonu toplam puan açısından değerlendirildiğinde

Okul Çevresinin Sosyoekonomik Düzeyine Yönelik Algı

Tablo 22, öğretmenlerin ÖMMÖ puanlarının öğretmenlerin okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine (SED) yönelik algılarına göre Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 22.

ÖMMÖ Puanlarının Okul Çevresinin Sosyoekonomik Düzeyine Yönelik Algıya Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	SED	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Fiziki İmkânlar	Alt	150	135.89	20384.00	9059.000	.000*
	Orta	198	203.75	40342.00		
Okul İçi Faktörler	Alt	150	147.70	22155.00	10830.000	.000*
	Orta	198	194.80	38571.00		
Okul Dışı Faktörler	Alt	150	148.17	22226.00	10901.000	.000*
	Orta	198	194.44	38500.00		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Alt	150	153.61	23041.00	11716.000	.000*
	Orta	198	190.33	37685.00		
Ölçek Toplam Puan	Alt	150	139.17	20875.50	9550.500	.000*
	Orta	198	201.27	39850.50		

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik durumuna yönelik algıları daha olumlu olan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin de istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir ($U=9059.000, 10830.000, 10901.000, 11716.000, 9550.500, p<.05$).

Okuldaki Akademik Başarıya Yönelik Algı

Tablo 23’de öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin görev yaptıkları okuldaki akademik başarıya yönelik algılarına göre incelenmesiyle elde Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 23.

ÖMMÖ Puanlarının Okuldaki Akademik Başarıya Yönelik Algıya Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Akademik Başarı Algısı	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p	Anlamlı Fark
Fiziki İmkânlar	Çok Düşük (A)	43	82.07	75.888	3	.000*	A < B < C A < B < C < D
	Düşük (B)	105	149.73				
	Orta (C)	171	197.44				
	Yüksek (D)	29	265.93				
Okul İçi Faktörler	Çok Düşük (A)	43	113.91	41.569	3	.000*	A < B, C, D B < C < D
	Düşük (B)	105	160.98				
	Orta (C)	171	182.93				
	Yüksek (D)	29	263.60				
Okul Dışı Faktörler	Çok Düşük (A)	43	117.06	34.203	3	.000*	A < B, C, D B < C < D
	Düşük (B)	105	151.99				
	Orta (C)	171	193.45				
	Yüksek (D)	29	229.47				
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Çok Düşük (A)	43	131.23	28.885	3	.000*	A, B < C, D C < D
	Düşük (B)	105	151.83				
	Orta (C)	171	188.28				
	Yüksek (D)	29	239.45				
Ölçek Toplam Puan	Çok Düşük (A)	43	94.79	64.226	3	.000*	A < B < C A < B < C < D
	Düşük (B)	105	150.00				
	Orta (C)	171	193.86				
	Yüksek (D)	29	267.24				

Tablo 23’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin okuldaki akademik başarıya yönelik algıları ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçek genelinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı farklılıklar yaratmış, akademik başarıya yönelik algı olumlu yönde arttıkça öğretmenlik motivasyon düzeyleri de yükselmiştir [$\chi^2 (3) = 75.888, 41.569, 34.203, 28.885, 64.226, p < .05$].

Derslerin Yoğunlaştığı Sınıf Düzeyi

Öğretmenlerin ÖMMÖ puanları üzerinde derslerinin yoğunlaştığı sınıf düzeyine göre yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına Tablo 24’ de yer verilmiştir.

Tablo 24.

ÖMM Puanlarının Derslerin Yoğunlaştığı Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	X^2	Sd	p	Anlamlı Fark
Fiziki İmkanlar	5. Sınıf	68	150.24	6.332	3	.097	
	6. Sınıf	78	185.69				
	7. Sınıf	98	170.76				
	8. Sınıf	104	185.50				
Okul İçi Faktörler	5. Sınıf	68	164.23	5.686	3	.128	
	6. Sınıf	78	187.28				
	7. Sınıf	98	159.08				
	8. Sınıf	104	186.16				
Okul Dışı Faktörler	5. Sınıf	68	160.60	12.315	3	.006*	A < B < C < D
	6. Sınıf	78	201.85				
	7. Sınıf	98	153.17				
	8. Sınıf	104	183.17				
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	5. Sınıf	68	173.35	3.172	3	.366	
	6. Sınıf	78	189.26				
	7. Sınıf	98	162.32				
	8. Sınıf	104	175.67				
Ölçek Toplam Puan	5. Sınıf	68	157.70	7.268	3	.064	
	6. Sınıf	78	193.37				
	7. Sınıf	98	161.18				
	8. Sınıf	104	183.88				

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin derslerinin yoğunlaştığı sınıf düzeyinin ÖMMÖ puanlarında sadece Okul Dışı Faktörler alt boyutunda anlamlı bir fark yarattığı [$\chi^2(3) = 12.315$, $p < .05$], diğer alt boyutlar ve ölçek toplam puanında gözlenen farkların ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0.05$).

Haftalık Ders Saati

Tablo 25 araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin haftalık ders yüklerine göre yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 25.

ÖMMÖ Puanlarının Haftalık Ders Yüğü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçülen Boyut	Haftalık Ders Saati	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Fiziki İmkânlar	15-20 Saat	100	174.89	.330	2	.848
	21-29 Saat	196	176.22		2	
	30 Saat ve Üzeri	52	167.26		2	
Okul İçi Faktörler	15-20 Saat	100	182.88	1.228	2	.541
	21-29 Saat	196	172.77		2	
	30 Saat ve Üzeri	52	164.91		2	
Okul Dışı Faktörler	15-20 Saat	100	176.90	1.187	2	.552
	21-29 Saat	196	170.08		2	
	30 Saat ve Üzeri	52	186.54		2	
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	15-20 Saat	100	167.03	3.491	2	.175
	21-29 Saat	196	172.13		2	
	30 Saat ve Üzeri	52	197.82		2	
Ölçek Toplam Puan	15-20 Saat	100	177.51	.141	2	.932
	21-29 Saat	196	172.88		2	
	30 Saat ve Üzeri	52	174.83		2	

Tablo 25’de görüldüğü gibi öğretmenlerin bir hafta boyunca girdiği toplam ders saati öğretmenlik motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır (p>0.05)

4.4. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Öğretmenlik Motivasyonları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 26’da araştırmaya katılan öğretmenlerin Akademik İyimserlik Ölçeği (AİÖ) ve Öğretmenlik Mesleki Motivasyon Ölçeği’nden (ÖMMÖ) elde ettikleri puanlar üzerinde yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 26.

AIÖ ve ÖMMÖ Puanlarının Korelasyon Analizi Sonuçları

Akademik İyimserlik Ölçeği	Öğretmenlik Mesleki Motivasyon Ölçeği			
	Fiziki İmkânlar	Okul İçi Faktörler	Okul Dışı Faktörler	Mesleki Gel. ve Saygınlık
Öz yeterlik	.208**	.255**	.163**	.208**
Velilere Güven	.479**	.391**	.415**	.383**
Öğrencilere Güven	.383**	.352**	.390**	.303**
Yöneticilere Güven	.380**	.577**	.310**	.320**
Akademik Vurgu	.237**	.318**	.211**	.255**
Toplam Skor	.573**			
P	.000			
N	348			

Tablo 26 incelendiğinde akademik iyimserlik ile öğretmenlik mesleki motivasyonu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Buna göre akademik iyimserliğin özyeterlik boyutu ile öğretmen motivasyonunun fiziki imkanlar, okul dışı faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık boyutları arasındaki ilişki düzeyi “çok zayıf” ($r=.16-.20$) olarak ölçülmüşken özyeterlik ile okul içi faktörler boyutları arasında “zayıf” ($r=.25$) bir ilişki düzeyine rastlanmıştır. Akademik iyimserliğin velilere güven ve öğrencilere güven alt boyutları ile öğretmenlik motivasyonunun tüm alt boyutları arasında “zayıf” ($r=.30-.47$) bir ilişkiye rastlanmıştır. Akademik iyimserliğin yöneticilere güven alt boyutu ile öğretmenlik motivasyonunun fiziki imkânlar, okul dışı faktörler ile mesleki gelişim ve saygınlık boyutları arasında “zayıf” ($r=.31-.38$) bir ilişki düzeyine rastlanırken yöneticilere güven boyutu ile okul içi faktörler boyutları arasında “orta” ($r=.57$) düzeyde bir ilişkiye rastlanmıştır. Akademik iyimserliğin akademik vurgu alt boyutu ile öğretmenlik motivasyonunun fiziki imkânlar ve okul dışı faktörler boyutlarında “çok zayıf” ($r=.21-.23$) bir ilişkiye rastlanırken akademik vurgu ile okul içi faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık boyutları arasında “zayıf” ($r=.25-.31$) bir ilişki düzeyine rastlanmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde boyutlar arasındaki en yüksek ilişki düzeylerinin yöneticilere güven boyutu ile okul içi faktörler ($r=.577$), velilere güven boyutu ile fiziki imkanlar ($r=.479$) ve velilere güven alt boyutu ile okul dışı faktörler ($r=.415$) arasında olduğu söylenebilir. Sonuçlar toplam puanlar açısından değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile motivasyonları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.573$,

$p<.01$). Toplam skarlardan elde edilen determinasyon katsayısına ($r^2=0.329$) göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinde gözlemlenen toplam değişkenliğin %32'sinin, sahip oldukları öğretmenlik motivasyon düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada öğretmenlerin akademik iyimserlik ve öğretmenlik motivasyon düzeyleri ve aralarındaki ilişki incelenmiş, elde edilen bulgular daha önce yürütülen çalışmalar doğrultusunda açıklanmıştır.

Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel akademik iyimserlik düzeyleri yüksek olup, haftalık ders yükü ve derslerin yoğunlaştığı sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise en yüksek olumlu algının özyeterlik boyutunda olduğu görülmüştür. Literatüre yer alan birçok araştırmada da (Ahmed vd. 2021; Anwar ve ul Haque, 2014; Ateş ve Ünal, 2021; Beard vd. 2010; Erdoğan, 2013; Hoy vd. 2006; Hoy vd. 2008; Tümkeya ve Yetkin, 2023) öğretmenlerin, yüksek akademik iyimserliğe sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin öğrencilerinin potansiyelini yüksek bir iyimserlikle değerlendirdikleri ve olumlu bir öğrenme ortamı sağlamaya yönelik pozitif bir tutuma sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Akademik iyimserliğin öğrenci başarısı (Hoy vd. 2006; Wangler ve Diposla, 2011), öğrenci merkezli öğretim (Kerimgil Çelik ve Gürol, 2015; Ngidi, 2012), hümanist sınıf yönetimi (Hoy vd. 2008), okula bağlılık (Ahmed vd. 2021) ve öğretmenlerin mesleki gelişimi (Scott vd. 2023) ile pozitif ilişkisi göz önüne alındığında bu sonuç beklenen ve istenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Yüksek akademik iyimserlik ayrıca öğretmenlerin yüksek özyeterlik düzeylerini bir diğer ifadeyle kendi beceri ve yeteneklerine olan güvenlerini de yansıtmaktadır (Hoy vd.2006). Nitekim bu araştırma sonucunda da öğretmenlerin özyeterlik düzeylerini çok yüksek algıladıkları saptanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci etkileşimi ve öğretim becerilerinde kendilerini etkili bir şekilde ifade edebildikleri şeklinde yorumlanabilir. Yüksek özyeterlik, öğretmenlerin zorlu durumlarla başa çıkma yeteneklerini ve öğrencileriyle etkili iletişim kurma kapasitelerini dolayısıyla eğitim sürecinin kalitesini olumlu yönde etkileyebilmeleri açısından önemlidir. Bu olumlu bulgular, öğretmenlerin sadece kendi yeteneklerine değil, aynı zamanda öğrencilerinin başarı potansiyeline de güvendikleri, sınıflarında pozitif bir öğrenme ortamı yaratma ve öğrenci başarılarını destekleme çabası içinde olduklarını göstermektedir (Aslanargun vd. 2016). Buna göre öğretmenlerin kendi yeteneklerine güvendiklerini ve öğrencilere olumlu bir şekilde yaklaştıkları düşünülebilir Ancak araştırmada kullanılan ölçme aracının öz değerlendirme

içerdiği gözden kaçırılmamalıdır. Bu durumda elde edilen bu sonuç öğretmenlerinin kendilerini olumlu algılama veya kendilerini daha iyi gösterme çabalarından da kaynaklanmış olabilir.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu düzeylerinin “yüksek”, olduğunu göstermektedir. Bulgular daha önceki araştırmalarla örtüşür niteliktedir (Hoy vd., 2006; Hoy vd., 2008; Çağlar, 2014; Kökseven, 2015; Aslanargun vd., 2016; Gökler ve Taştan, 2018; Aydın, 2019; Karaçam ve Pulur, 2019; Ahmed vd., 2021, Ateş ve Ünal, 2021; Dong ve Xu, 2022). Bu durum Gray ve Mitchell’in (2021) de belirttiği gibi, eğitimcilerin çeşitli paydaşlarla olan ilişkilerinde olumlu bir tutuma sahip olduklarını ifade etmektedir. Öğrencilere güvenin yüksek olması, öğretmenlerin öğrencilerinin akademik ve sosyal gelişimine olan inançlarını vurgular. Bu inanç, öğretmenlerin öğrencilere pozitif bir öğrenme ortamı sunma konusundaki kararlılıklarını gösterir ve öğrencilerin kendi potansiyellerine olan güvenlerini de artırma açısından önemlidir.

Öğrenciye güven öğrencilerin daha fazla sorumluluk almasını, öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirmesini ve başarılarına odaklanmalarını desteklemekte (Beard vd. 2010) öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirmektedir (Lu, 2021). Bir diğer ifadeyle kendilerini anlaşılmış ve desteklenmiş hisseden öğrenciler öğrenme-öğretme sürecine katılmada daha aktif olabilir ki bu da öğrenme sürecini daha olumlu ve etkili kılmaktadır. Yüksek öğrenci güveni, öğrencilerin öğretmenleriyle açık iletişim kurma ve sorunlarına çözüm bulma konusundaki rahatlıklarını artırabilir. Sonuç olarak, öğrencilere duyulan yüksek güven, eğitim sürecinde güçlü bir temel oluşturarak öğrencilerin başarılarına, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini destekleyerek, uzun vadeli eğitim başarılarına katkıda bulunabilir (Hoy vd. 2006; Wangler ve Diposla, 2011). Dolayısıyla bu sonucun öğretmenlerin öğrencilerinin potansiyeline ve başarı kapasitesine inandıklarının ve eğitim sürecinde olumlu bir atmosferin/ etkileşimin bir göstergesi olduğu söylenebilir (Hoy vd. 2006).

Yöneticilere güven düzeyinin yüksek olması, öğretmenlerin okul yönetimiyle olumlu bir iş birliği yaşadıkları/ işbirliğine açık olduklarını göstermektedir. Bu, okulun genel atmosferinin ve çalışma koşullarının öğretmenlerin motivasyonunu etkileyebileceği anlamına gelmektedir (Dean, 2011). Yöneticilere duyulan yüksek güven düzeyi, öğretmenlerin okul yönetimine olan olumlu bir bakış açısını yansıtmaktadır. Bu durum, okul yönetiminin öğretmenler arasında saygı gördüğünü ve güven tesis ettiğini gösterir. Yüksek güven düzeyi, iş birliği ve iletişimde sağlıklı bir ortamın varlığını işaret edebilir.

McGuigan ve Hoy (2006) yöneticilere güvenin yüksek olması, öğretmenlerin okul liderliğine ve yönetimine olan inançlarını vurguladığını belirtmişlerdir. Bu durum, okul yönetiminin öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun bir destek sağladığına, vizyon ve hedeflere açık bir şekilde liderlik ettiğine işaret edebilir. Yüksek güven düzeyi, öğretmenlerin okulun genel atmosferine ve işleyişine olumlu bir katkıda bulunmalarını teşvik edebilir. Ayrıca, yöneticilere güven düzeyinin yüksek olması, okulun karar alma süreçlerine öğretmenlerin etkili bir şekilde katılımını destekleyebilir (Kalkan ve Dağlı, 2021). Bu, iş birliğini artırabilir ve okulun daha demokratik bir yönetim anlayışına sahip olmasına katkıda bulunabilir. Yüksek güven düzeyi, öğretmenlerin yönetimle açık bir iletişim içinde olmalarını sağlayabilir, bu da okulun genel etkinliğini artırabilir. Sonuç olarak, yöneticilere duyulan yüksek güven, okul kültürü ve işleyişi üzerinde olumlu bir etki yapabilir. Bu güven ortamı, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde çalışmalarına, öğrencilere daha iyi bir eğitim sunmalarına ve okulun genel başarısını artırmalarına katkıda bulunabilir.

Akademik vurgu düzeyinin yüksek olması, öğretmenlerin öğrencilerine yüksek standartlar ve başarı odaklı, öğrenmeye teşvik edici bir öğrenme ortamı sağlama, var olan potansiyelleri en üst düzeye çıkarma konusundaki kararlılıklarını göstermektedir (Hoy vd. 2006). Öğretmenlerin akademik vurgu düzeylerinin yüksek olması, öğrencilere disiplinli çalışma, sorumluluk alma ve başarıya odaklanma gibi değerleri aşlamak amacı taşıdıklarını gösterebilir (Karaçam ve Pulur, 2019). Bu, öğrencilerin derslerine ve eğitimlerine karşı daha yüksek bir bağlılık ve motivasyon geliştirmelerine katkıda bulunma, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir rol oynama ve kendi hedeflerine odaklanmalarını teşvik etme açısından önemlidir. Ayrıca, öğretmenlerin akademik vurgu düzeyinin yüksek olması, öğrencilere öğrenme süreçlerini değerlendirme ve geliştirme konusunda rehberlik etme konusunda geleceğe yönelik iyimserliklerini de yansıtmaktadır. Dolayısıyla bu sonuç öğretmenlerin Bu durum öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilen ve öğrenmeyi destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturma hedefine sahip ve öğrencilere yüksek standartlar ve başarı odaklı bir öğrenme ortamı sunma konusundaki kararlı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin velilere güven düzeyinin olumlu olması öğrenci-veli-öğretmen iş birliğinin ve etkili iletişimin kurulabildiğini göstermesi açısından değerlidir. Bu sonuç aynı zamanda öğrencilerin eğitime aktif bir şekilde katılan veliler olduğunu göstermektedir. Velilere duyulan güven, öğrencinin eğitime aktif bir şekilde katılımı teşvik edebilir ve aynı zamanda öğrencinin evde ve okulda desteklenmiş hissetmesine

olanak tanır. Yüksek güven düzeyi, velilerle açık iletişim kurma ve ortak hedeflere odaklanma eğiliminde olan öğretmenleri işaret edebilir. Bu ise öğrencinin eğitiminde birlikte çalışmanın güçlendirilmiş bir ortamında olduğunu göstererek, öğrencinin başarısı için birlikte hareket eden bir ekip oluşturur. Öğrenci-veli-öğretmen iş birliği, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme ve öğrenme deneyimini zenginleştirme potansiyeline sahiptir. Yılmaz ve Yıldırım'ın (2017) belirttiği gibi tüm yüksek güven düzeyleri, öğretmenlerin iş birliği, öğrenci motivasyonu, yönetim ilişkileri ve öğretim kalitesi gibi kritik unsurlarda olumlu bir çerçeve oluşturabilir. Bu, eğitim ortamlarının olumlu bir yönde gelişmesine ve öğrencilerin başarılarını artırmasına katkıda bulunabilir. Bununla birlikte bu araştırmada velilere güvenin orta düzeyde olduğunu belirlenmiştir. Sadık ve Akbulut (2020) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin veliye güven düzeyinin daha yüksek olduğunu belirlenmesi ilk olarak bu farkın katılımcıların ortaokullarda görev yapması ve velilerle iletişimlerinin sınıf öğretmenleri kadar düzenli ve sık olmamasından da kaynaklanmış olabileceğini düşündürmüştür. Ergen ve Elma (2020) ile Tümkiye ve Yetkin (2023) tarafından yapılan araştırmalarda ise sınıf öğretmenlerinin de veliye güven düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durumda veliye güven duygusunun nispeten daha düşük olmasının öğretmenlerin veliler tarafından desteklenmediklerini düşünmelerinden veya eğitim sürecine katkı sağlama yönünde veli çabasını düşük algılamalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinde cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Araştırmanın bulguları, önceki çalışmalarla örtüşerek, cinsiyet ve eğitim durumunun akademik iyimserlik açısından belirleyici bir rol oynamadığını desteklemektedir (Aydın, 2019; Ergüven ve Sadık, 2020; Fırat, 2016; Erdoğan, 2018; Köksezen, 2019, Uzun, 2014; Buluç, 2013; Yalçın, 2018). Cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerinin akademik iyimserlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmaması, öğretmenlerin bu konuda benzer düzeyde iyimserlik taşıdığını veya bu faktörlerin bu özellik üzerindeki etkilerinin diğer faktörlerle dengelendiğini düşündürmektedir. Ayrıca, modern eğitim sistemlerinde cinsiyet eşitliği ve fırsat eşitliği gibi konulara daha fazla önem verilmektedir. Dolayısıyla bu durum cinsiyetin akademik iyimserlik üzerindeki etkisini azaltmış olabilir. Bununla birlikte Çoban ve Demirtaş (2011) ve Bozkurt ve Ercan (2017) tarafından yapılan araştırmada erkek öğretmenlerin; Üzümlü (2017) tarafından yapılan çalışmada kadın öğretmenlerin genel akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olduğu; Çoban (2010) ve

Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da erkek öğretmenlerin akademik iyimserlik ve akademik vurgu, kadın öğretmenlerin ise özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları arasındaki bu farklılıklar örneklem grubundaki öğretmenlerin farklı eğitim kademelerinde görev yapmalarından ve farklı deneyimlere sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir. Sonuç olarak cinsiyetin ve eğitim durumunun öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini belirlemede belirgin bir faktör olmadığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini şekillendiren daha belirleyici faktörlerin bulunabileceğini (Hayat, Emad, Sharafi ve Keshavarzi, 2022), eğitim durumu ve cinsiyetin öğretmenlerin eğitimle ilgili olumlu beklentilerine etkisi üzerine daha fazla araştırma yapılması gerektiğini işaret edebilir.

Araştırma sonucunda evli ve çocuk sahibi olan öğretmenlerin veliye ve yöneticiye güven ile genel akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Branş açısından sosyal bilgiler öğretmenlerinin yöneticilere güven düzeyinin diğer branşlardaki öğretmenlerden; hizmet süresi 11 yıldan fazla olan öğretmenlerin velilere, öğrencilere güven ve genel akademik iyimserlik düzeylerinin mesleğinin ilk 10 yılında olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ergüven Akbulut (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin medeni durumuna göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Fırat (2016) ve Çoban ve Demirtaş'ın (2011) çalışmalarında kıdem arttıkça öğretmenlerin güven duygularının; Biroğul ve Deniz (2017) ve Çağlar'ın (2014) çalışmalarında akademik vurgunun Kökseveren (2015) tarafından yapılan çalışmada da genel olarak akademik iyimserlik düzeyinin arttığı saptanmıştır. Üzümlü (2017) tarafından ortaokul öğretmenleriyle yapılan çalışmada kıdemi 30-35 yıl olan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin düşük olduğu; Biroğul ve Deniz (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyinin lise öğretmenlerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yılmaz ve Yıldırım (2017) ve Fırat'ın (2016) çalışmalarında ise ilkokul öğretmenlerinin öz yeterlik ve güven algılarının diğer kademelere göre daha yüksek; en düşük akademik vurgunun meslek lisesi öğretmenlerinde olduğu saptanmıştır. Branş öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliğini karşılaştıran farklı araştırmalarda da sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin daha yüksek çıktığı görülmüştür (Aydın, 2019; Biroğul ve Deniz, 2017; Yalçın, 2013; Yılmaz ve Yıldırım, 2017). Medeni durum ve çocuk sahibi olma durumu değişkenlerinin öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini etkilemesi öğretmenlerin yaşam ve iş-yaşam arasındaki, bir diğer ifadeyle aile

sorumlulukları ile mesleki sorumlulukları arasındaki dengeyi nasıl kurdukları ile ilgili olabilir. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin velilere güven duygusunun daha yüksek olması ise kendileri de çocuk sahibi oldukları için anne-babaların okuldan ve öğretmenden beklentilerini anlama konusunda daha yüksek empati kurabilmelerinden kaynaklanmış olabilir. Tümkaya ve Yetkin (2023) tarafından yapılan araştırmada bireyin stres ve risk faktörleri içeren durumları etkili bir biçimde yönetebilmesi anlamına gelen yılmazlık (Goldstein ve Brooks, 2013) ile olumsuz durumlarla başa çıkabileceğine ilişkin inanç olarak ifade edilen akademik iyimserlik arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Dolayısıyla bu sonuç çocuğu olan öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklanmış olabilir. Yalçın (2013) tarafından yapılan araştırmada da akademik iyimserlik ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanması bu görüşü destekler niteliktedir. Meslekte kıdem arttıkça akademik iyimserliğin artması öğretmenlerin deneyim kazandıkça mesleki tutumlarının olumlu yönde evirildiğini işaret edebilir. Aynı zamanda, kıdemle birlikte yaş ilerledikçe öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarının artmış olabileceği ve olgunlaştıkça öğrencilere daha fazla rehberlik etmeye odaklandıkları düşünülebilir. Görev yapılan kademe ve branş açısından literatürdeki araştırmalarda gözlenen farklılıklar ise öğretmenlerin karşılaştıkları öğrenci gruplarının, uyguladıkları eğitim programlarının farklılıklarından kaynaklanmış olabilir. İlkokul öğretmenleri çocuk, ortaokul öğretmenleri önergeler, lise öğretmenleri ise ergen grubunda olan öğrencilerle karşılaşmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenleri öğrencilerle günün büyük bir bölümünü geçirdikleri ve öğrencileri ve ailelerini daha yakından tanıma fırsatına sahip oldukları da göz ardı edilmemelidir. Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri yüksek olarak belirlenmiş, branş açısından ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin yöneticilere güven düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum diğer branşlardaki öğretmenlerin (fen, matematik, beceri ve meslek dersleri) öğrenme-öğretme sürecinde farklı zorluklarla karşılaşmaları ve okul yönetiminden beklentilerinin farklı olmasından kaynaklanmış olabilir. Tümkaya ve Yetkin (2023) tarafından yapılan araştırmada yılmazlığın azim, sosyal ağlar ve aile boyutlarının akademik iyimserliğin yöneticilere güven boyutunun yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla bu sonuç araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevreleriyle olumlu sosyal ilişkiler kurabilmelerinden de kaynaklanmış olabilir.

Araştırma sonucunda lisans ya da yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Benzer

sonuçlara Biroğul ve Deniz (2017) tarafından farklı branşlardan olan öğretmenlerle yapılan araştırmada da ulaşılmış, öğretmenlerin lisans veya lisansüstü eğitim görmelerinin kolektif yeterlik, akademik vurgu ve güven inancı üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olması yönünde bir sonuç beklenirken gözlenen farkların anlamlı olmaması lisansüstü eğitimin öğretmenlerin akademik iyimserlikleri üzerinde bir etkisi olmadığını düşündürmektedir. Bununla birlikte Bozkurt ve Ercan (2017) tarafından akademisyenlerle yaptıkları çalışmada öğretim üyelerinin akademik iyimserlik düzeyinin öğretim görevlilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bu sonuç örneklem grubunun eğitim durumu bakımından homojen olmasından kaynaklanmış olabilir.

Elde edilen bulgular öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin de genel olarak yüksek, en yüksek motivasyon kaynaklarının ise okul içi faktörler, saygınlık ve fiziki imkanlar olduğunu göstermiştir. Okul dışındaki faktörlerin ise öğretmenlerin öğretmenlik motivasyonunu orta düzeyde etkilediği görülmüştür. İlgili literatürde bu sonuçla örtüşen bulgular elde eden araştırmalar olduğu gibi çelişen bulgular da bulunmaktadır. Örneğin Ertük (2016) tarafından yapılan araştırmada dışsal motivasyon araçları (ekstra ücret almak, ödüllendirilmek vb.) daha az önemsenirken, Fidan'ın (2014) çalışmasında fiziki ortam, materyal ve öğrenci seviyesi olarak tanımlanan dışsal faktörler motivasyon kaynağı olarak birinci sırada yer almıştır. Oku (2014), Alam ve Farid (2011) ve Ceylan ve Güneş (2023) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenler en güçlü motivasyon kaynaklarını saygınlık olarak ifade ederken; Demir (2023) tarafından yapılan araştırmada fiziksel imkanlar ve okul içi faktörler ilk sırada yer almıştır. Araştırma sonuçları arasında farklılıklar olmakla birlikte okulun fiziki ortamı, öğrenciler ve mesleki saygınlığın genel motivasyon kaynakları olduğu görülmektedir. Öğretmen öğretme işinden sorumlu kişi olup, öğrenme-öğretme süreci okullarda ve sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Eğitimin temel yapıtaşı ise öğrenciler olup, öğretmenlerin temel sorumluluğu öğrencilere rehberlik etmektir. Dolayısıyla öğrencilerin gelişimine katkı sağlamak olan öğretmenlik mesleğinin temel motivasyon kaynağının öğrenci ve öğrenmenin gerçekleştiği ortamın olanakları olması (Helms vd. 2020; Patrick vd.2000) son derece doğal ve beklenen sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin motivasyonlarında cinsiyet, eğitim durumu ve haftalık ders yükü değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Benzer sonuçlar Karaköse ve Kocabaş (2006), Şükrü ve arkadaşları (2013), Oko (2014), Deniz

ve Erdener (2016), Ertürk (2016), Handayani (2016), Akman ve Durgun'un (2022), Ceylan ve Güneş'in (2023) çalışmalarında da elde edilmiş, öğretmenlik motivasyonunun cinsiyetle doğrudan ilişkili olmadığı görülmüştür. Cinsiyet ve motivasyon arasındaki ilişkinin anlamlı olmaması, potansiyel birçok nedenle açıklanabilir (Recepoğlu, 2014). Öncelikle, cinsiyete bağlı durumlar toplumsal ve kültürel farklılıkların etkisi altında büyük ölçüde değişebilir. Farklı toplumlarda cinsiyet rolleri, beklentileri ve değerleri belirlemek için farklı şekillerde işlev görebilir. Bu nedenle, cinsiyetin motivasyonla ilişkisi toplumsal bağlama bağlı olarak değişebilir (Butler, 2014). İkinci olarak, eşitsizlik ve fırsatlar, cinsiyetin motivasyon üzerindeki etkisini belirleyebilir (Watt, 2016). Eğer öğretmenlik alanında cinsiyetlere göre eşitsizlikler varsa, örneğin erkek ve kadın öğretmenlere farklı yaklaşımlar söz konusu ise, bu durum motivasyonun cinsiyete göre değişmesine neden olabilir. Ancak, bu tür eşitsizliklerin belirgin olmadığı bir ortamda cinsiyetin motivasyon üzerindeki etkisinin görülmeyebileceği söylenebilir.

Eğitim durumunun öğretmenlik motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisi olmaması, dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmakta, öğretmenlerin eğitim seviyeleriyle motivasyonları arasında doğrudan bir ilişki olmadığını göstermektedir. Qin, Rashid, Ibrahim, Jasmine, Shing, Menon ve Abdelaziz'in (2017) bulgularına benzer olan bu osnuç karşısında öğretmenlik motivasyonunun belirlenmesinde sadece akademik bilgi düzeyinin tek başına yeterli olmadığı söylenebilir ve bu durumu açıklamak için birkaç faktör göz önüne alınabilir. İlk olarak, öğretmenlik mesleğinin daha çok içsel motivasyona dayalı bir tercih olduğu düşünülebilir. Yani, bir öğretmenin motivasyonu sadece sahip olduğu akademik bilgiden değil, aynı zamanda öğrencilere duyduğu tutkudan, öğretim sürecine olan bağlılığından ve mesleki amaçlarından da kaynaklanabilir. Bu durumda, eğitim seviyesinin motivasyonu doğrudan etkilemediği görülebilir. İkinci olarak, araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlik motivasyonunu etkileyen daha etkili faktörlerin varlığına işaret edebilir. İş memnuniyeti, öğrenci ilişkileri, deneyim gibi diğer değişkenlerin, eğitim düzeyinden daha belirleyici olabileceği düşünülebilir. Bu durumda, öğretmenlerin motivasyonunu anlamak için daha geniş bir perspektife ve çeşitli değişkenlere odaklanmak gerekebilir. Wiyono'nun (2016) belirttiği gibi eğitim durumunun öğretmenlik motivasyonu üzerindeki etkisinin daha net anlaşılabilmesi için öğretmenlerin profesyonel gelişimini ve tutkularını değerlendirmek için daha kapsamlı bir bakış açısı ile değerlendirilmesi gerekmektedir.

Haftalık ders saatinin öğretmenlik motivasyonu üzerinde belirgin bir etkisi olmaması, araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgusudur. Benzer bir sonuç Solania

(2023) tarafından yapılan araştırmada da elde edilmiş, iş yükünün öğretmenlerin motivasyon düzeylerini etkilemediği saptanmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin haftalık ders saati değişkeni ile motivasyonları arasında doğrudan bir ilişki kurulamayacağını, öğretmenlik motivasyonunun sadece çalışma saatleriyle açıklanamayacağını göstermektedir. Haftalık ders saatleri, öğretmenlerin iş yükünü belirleyen bir faktör olabilir, ancak öğretmenlerin işlerine bağlılıkları, öğrencilerle etkileşim, öğrenci başarısı, yöneticilerle ilişkiler, mesleki amaçlar gibi daha öznel ve içsel faktörler daha belirleyici olabilir. Örneğin Orina vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada kariyerde ilerleme fırsatının; öğretmenleri motive eden en önemli faktör olarak belirlenmesi bu yorumu desteklemektedir. Bu durumda, motivasyonun daha geniş bir bağlam içinde değerlendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, haftalık ders saatinin öğretmenlik motivasyonu üzerinde etkisiz olması, öğretmenlerin motivasyonları için çalışma saatlerine odaklanmak yerine, daha geniş bir perspektife sahip olunması gerektiğini göstermektedir. Motivasyonun karmaşıklığını anlamak için çeşitli faktörlerin bir arada değerlendirilmesi, daha bütünlük kazandırıcı bir yaklaşım sağlayabilir.

Bu araştırmada medeni durum ve çocuk sahibi olma değişkenlerinin öğretmenlik motivasyonu üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları evli ve çocuğu olan öğretmenlerin genel olarak bekâr ve çocuğu olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu; bu yüksek motivasyonu daha çok fiziksel imkânlar ve okul içi faktörlerin sağladığı görülmüştür. Hellsten ve Prytula'nın (2011) çalışması ile benzerlik gösteren bu sonuçlar öğretmenlerin kişisel yaşam durumlarının, mesleki motivasyonlarını belirlemede önemli bir rol oynayabileceğini işaret etmektedir. Evli öğretmenlerin daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olmaları, birçok faktörün etkileşimi sonucu ortaya çıkabilir. Evlilik, sosyal destek ağı sağlayarak öğretmenlere duygusal ve psikolojik destek sunabilir. Evli öğretmenler, aileleriyle kurdukları bağlar ve paylaştıkları sorumluluklar sayesinde işlerine daha fazla bağlılık gösterebilirler. Bir diğer ifadeyle aile ilişkilerinin iyi olması kişiye ait olma, bağlılık hissi vererek güven duygusunu arttırabilir (Kangal, 2013). Bu durum, evliliğin öğretmenlerin motivasyonunu artıran bir faktör olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, çocuk sahibi olmanın öğretmenlik motivasyonu üzerinde etkisi olduğu belirtilmiştir. Çocuk sahibi olma, öğretmenlere sorumluluk duygusu aşılayabilir ve öğrencilere örnek olma amacını güçlendirebilir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki amaçlarına daha fazla odaklanmalarına ve motivasyonlarını sürdürmelerine yardımcı olabilir. Sonuç olarak, medeni hal ve çocuk sahibi olma değişkenlerinin

öğretmenlik motivasyonu üzerindeki etkisi, bireyin kişisel yaşamındaki dinamiklerle mesleki performansı arasındaki karmaşık ilişkileri anlamamıza katkıda bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin genel olarak ve fiziki imkânlar ile okul içi faktörler boyutlarında daha yüksek olduğu saptanmıştır. Rao'nun (2016) da belirttiğine paralel olan bu bulgu, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının belirlenmesinde branş farklarının önemli bir etken olabileceğini ortaya koymaktadır. Sosyal bilgiler branşı öğretmenlerinin yüksek motivasyon düzeyi, belirli branşlara özgü öğretim yöntemleri, konu içeriği veya öğretim materyalleri gibi faktörlere bağlı olabilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere toplumsal konularda bilgi verme, eleştirel düşüncüyü geliştirme gibi hedeflere odaklandıkları düşünüldüğünde, bu özelliklerin öğretmenlerini daha motive edebileceği düşünülebilir. Ayrıca, branşın motivasyon üzerindeki etkisinin öğretmenlerin mesleki tutkuları ve kişisel ilgi alanları ile de bağlantılı olabileceği unutulmamalıdır. Öğretmenlerin branşlarına duydukları tutku, mesleklerine olan bağlılıklarını güçlendirebilir ve bu da motivasyonlarını artırabilir. Yapılan araştırmalarda da sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kariyer olarak öğretmenliği tercih nedenleri arasında içsel kariyer değerini vurgulamaları bu görüşü destekler niteliktedir (Deniz ve Görgen, 2019; Tünkler, 2020, Tünkler, 2021). Bu bağlamda, öğretmenlerin branşları arasındaki motivasyon farklılıklarını anlamanın mesleki gelişim stratejileri ve eğitim politikaları geliştirmek açısından önemli olduğu, branşa özgü motivasyon faktörlerinin belirlenmesinin öğretmenlerin daha etkili bir şekilde desteklenmesi ve mesleki tatminlerinin artırılması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin hizmet süresine göre genel motivasyon düzeylerinde ve motivasyonun fiziki imkânlar, okul dışı faktörler, mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutlarında gözlenen anlamlı farklar mesleğinde 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenler lehine olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin işlerine duydukları motivasyonun, uzun yıllar boyunca deneyim kazanmaları ve fiziki çalışma koşullarının iyileşmesiyle paralel bir şekilde arttığını göstermektedir. Benzer sonuçlara Ceylan ve Güneş (2023), Ada vd. (2013) ve Ertük (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da elde edilmiş, kıdemle birlikte öğretmenlerin motivasyonun arttığı, işlerine daha çok sarıldıkları ve ders kitapları ve okul müfredatından (dışsal faktörlerden) daha çok motive oldukları belirlenmiştir. Karakuş ve Gül'ün (2023) bulguları da bu yönde olmuş mesleğinin ilk yıllarında olan 20-30 yaş arasındaki genç öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre daha düşük olduğu, 41-50 yaş aralığındaki kıdemli öğretmenlerin motivasyon

düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Chiong, Menzies ve Parameshwaran' a (2017) göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının karmaşık birtakım faktörlerden oluşmakta ve zamanla değişiklik gösterme eğilimine girmektedir. Buna göre görev süresinin artmasıyla okul dışı faktörler ve mesleki gelişim ile saygınlık boyutlarındaki motivasyon farklılıkları öğretmenlerin kariyerlerinde ilerledikçe, işleriyle ilgili beklentilerinin ve önceliklerinin değiştiğini gösteriyor olabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişim ve saygınlık boyutlarından daha yüksek düzeyde motive olmaları uzun yıllar süren kariyerlerinin profesyonel gelişim ve mesleki saygınlıklarını daha da arttırdığını düşünceleri olabilir. Bu bağlamda, görev süresinin öğretmenlik motivasyonu üzerindeki etkisinin anlaşılmasının öğretmenlerin kariyerleri boyunca karşılaştıkları farklı ihtiyaçlara ve beklentilere daha iyi yanıt verebilecek destek ve yönlendirmelerin planlanmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik durumuna yönelik olumlu algı arttıkça öğretmenlik motivasyon düzeyleri de yükselmiştir. Bu bulgu Khansir, Jafarizadegan ve Karampoor'un da (2016) belirttiği üzere öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyal ve ekonomik bağlamının, mesleki motivasyonlarını etkileyebileceğini göstermektedir. Mevcut sosyoekonomik durum, öğretmenlere daha fazla kaynak ve destek sağlama potansiyeli taşıyabilmekte veya sınırlılıklar getirebilmektedir. Dolayısıyla yüksek sosyoekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olması daha avantajlı öğrenme koşulları ve öğrencilerin daha üst düzeydeki ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilebilir. Bir diğer ifadeyle okuldaki genel sosyal ve ekonomik dinamiklerin yanı sıra öğrencilerin başarı potansiyeli ve destek sistemleri gibi faktörler öğretmenlerin öğretme isteğini ve heyecanını besleyebilir. Alt sosyoekonomik düzeydeki çevreler ise öğretmenleri etkileyen belirli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Öğrenci çeşitliliği, farklılaşan ihtiyaçlar, yetersiz donanım ve araç-gereçler, düşük öğrenci başarısı gibi. Bu durum öğretmenlere daha fazla sorumluluk yükleyebilir çünkü bu öğretmenler, öğrencilere daha geniş bir yelpazede hizmet verme ve farklı ihtiyaçlara cevap verebilme beklentisiyle karşılaşabilir. Dolayısıyla öğrencilerin farklı sosyoekonomik arka planlarına uyum sağlamakta zorlanan öğretmenlerin motivasyonları düşebilir (Alam ve Farid, 2011). Sonuç olarak, öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyoekonomik durumunun motivasyon üzerindeki bu etkisi, eğitim politikalarının ve destek sistemlerinin geliştirilmesi açısından önemli bir perspektif sunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlere yönelik destek

programlarının, okulun sosyoekonomik koşullarını dikkate alarak tasarlanmasının öğretmenlerin motivasyonlarını artırmada etkili bir strateji olabileceği söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin akademik başarı algısının artmasıyla öğretmenlik motivasyonunun arttığı bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarılarına yönelik olumlu bir değerlendirme içinde olduklarında, kendi mesleki motivasyonlarının da güçlendiğini göstermektedir. Yahya, Suwarna, Ginting, Bakri ve Ramli'nin (2023) de belirttiği gibi öğretmenlerin öğrencilere yönelik akademik başarı algısının artmasının motivasyon üzerindeki etkisi, öğretmenlerin öğrencilerine olan inançlarını ve beklentilerini yansıtabilir. Öğretmenlerin öğrencilerinin potansiyelini görmesi ve onlara güven duyması, işlerine olan bağlılıklarını artırabilir. Bu durum, öğrenci başarılarını artırmaya yönelik çabaların bir sonucu olarak öğretmenlik motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere yönelik akademik başarı algısının artmasıyla motivasyonlarının yükselmesi, sınıf içi etkileşimlerin ve öğretim stratejilerinin daha etkili bir şekilde uygulanmasına da katkıda bulunabilir. Öğretmenlerin öğrencilerinin potansiyelini doğru bir şekilde değerlendirmesi, bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmelerine olanak tanır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilere yönelik akademik başarı algısının motivasyon üzerindeki bu olumlu etkisi, eğitim kurumlarının öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek amacıyla tasarladıkları programlarda göz önünde bulundurulmalıdır. Bu programlar, öğretmenlerin öğrenci başarılarını artırmaya yönelik stratejileri benimsemelerine ve böylece mesleki motivasyonlarını güçlendirmelerine odaklanmalıdır.

Araştırma sonucunda daha çok 8.sınıflarda derse giren öğretmenlerin motivasyonları okul dışı faktörlerden daha çok etkilendiği saptanmıştır. Bu bulguya benzer bir sonuca literatürde doğrudan rastlanmasa da öğretmenlerin ders verdikleri sınıf düzeyi ile öğretmenlik motivasyonları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Demir ve Budak, 2016; Kızılaslan, 2021; Aslan, 2023). Sekizinci sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının daha yüksek olması bu sınıf düzeyinde öğretim yapmanın getirdiği özel dinamiklerden kaynaklanabilir. Öğrencilerin bu sınıf düzeyinde genellikle daha karmaşık konularla karşılaşması ve öğretmenlerin daha spesifik bir uzmanlık gerektiren konuları işlemeleri, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını artırabilir. Ayrıca, 8. sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının yüksek olması, öğrencilerin bu dönemde akademik ve kişisel gelişimlerinin kritik bir noktasında oldukları düşünüldüğünde, öğretmenlerin bu süreçte daha fazla etkileşimde bulunmaya

ve öğrencilere rehberlik etmeye yönlendirilmiş olabilir. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerine olan tutkularını artırabilir ve öğrenci başarılarını daha yakından takip etmelerine neden olabilir. Öte yandan öğrencilerin sınav odaklı çalışması onların derslere aktif katılımını sağlamış, bu da öğretmenlerin mesleki doyumunu ve motivasyonunu artırmış olabilir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile öğretmenlik motivasyonları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmakta, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinde gözlemlenen toplam değişkenliğin %32'sini sahip oldukları öğretmenlik motivasyonu açıklamaktadır. Nispeten en yüksek ilişki; yöneticilere güven ve okul içi faktörler; velilere güven ile fiziki imkânlar ve velilere güven ile okul dışı faktörler arasında gözlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin motivasyonlarını artırmaya yönelik çabaların sadece genel bir perspektifle değil, aynı zamanda bu alt boyutlara yönelik özel stratejileri içermesi önemlidir. Bu durumda öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmaya yönelik alınacak her önlem, teşvik veya yatırımın öğretmenlerin hem bireysel gelişimlerine odaklanmaları hem de öğrencilerin akademik başarılarına daha olumlu bir katkı sağlayacağı söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçlarından elde edilen veriler ışığında birtakım önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

6.1.1. Akademik İyimserliğe İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin genel akademik iyimserlik düzeyleri yüksektir.
- Akademik iyimserliğin alt boyutları açısından öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri “çok yüksek”; velilere güven, öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu düzeyleri de “yüksek” tir.
- Cinsiyetin akademik iyimserlik düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur.
- Evli öğretmenlerin velilere, yöneticilere ve öğrencilere güven düzeyi ile akademik iyimserlikleri bekâr öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir
- Çocuk sahibi olan öğretmenlerin velilere ve yöneticilere güven düzeyleri ile genel akademik iyimserlik düzeyleri anlamlı şekilde daha yüksektir.
- Lisans ve lisansüstü eğitim almış olmak öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yöneticilere güven düzeyi diğer branşlardaki öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir.
- Hizmet süresi 11 yıldan fazla olan öğretmenlerin velilere güveni mesleğinin ilk 10 yılında olan öğretmenlerden; öğrencilere güven ve genel akademik iyimserlik düzeyleri ise mesleğinin 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

- Çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine yönelik algıları daha olumlu olan öğretmenlerin velilere güven, öğrencilere güven, akademik vurgu ve genel akademik iyimserlik düzeyleri daha yüksektir.
- Okuldaki akademik başarıya yönelik algı olumlu yönde arttıkça velilere, öğrencilere, yöneticilere güven, akademik vurgu ve genel akademik iyimserlik düzeyi de olumlu yönde artmıştır.
- Derslerin yoğunlaştığı sınıf düzeyi öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır.
- Öğretmenlerin haftalık ders saatlerine göre akademik iyimserlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

6.1.2. Öğretmenlik Motivasyonuna İlişkin Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri genel olarak yüksektir.
- Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.
- Evli olan öğretmenlerin öğretmenlik motivasyonu fiziki imkânlar alt boyutunda ve genel olarak bekâr öğretmenlerden daha yüksektir.
- Çocuk sahibi olan öğretmenlerin öğretmenlik motivasyonun fiziki imkânlar ve okul içi faktörler boyutlarında ve genel olarak daha yüksektir.
- Lisans ve yüksek lisans mezunu olmak öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır.
- Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin öğretmenlik motivasyonun fiziki imkânlar ve okul içi faktörler boyutlarında ve genel olarak daha yüksektir.
- Öğretmenlerin hizmet süresi öğretmenlik motivasyonunun fiziki imkânlar, okul dışı faktörler, mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutları ile genel motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı etkileri olmuş, mesleğinde 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.
- Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik durumuna yönelik algıları daha olumlu olan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri daha yüksektir.
- Okuldaki akademik başarıya yönelik algı olumlu yönde arttıkça öğretmenlik motivasyon düzeyleri de yükselmiştir.

- Araştırma sonuçlarına göre dersleri çoğunlukla sekizinci sınıflarda yoğunlaşan öğretmenlerin motivasyonları okul dışı faktörlerden daha çok etkilenmektedir.
- Haftalık ders yüküne göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde anlamlı fark yoktur.

6.1.3. Akademik İyimserlik ve Öğretmenlik Motivasyonunu Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

- Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile öğretmenlik motivasyonları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Alt boyutlar bazında nispeten en yüksek ilişki; yöneticilere güven boyutu ile okul içi faktörler, velilere güven boyutu ile fiziki imkânlar ve velilere güven alt boyutu ile okul dışı faktörler arasında gözlenmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde uygulamaya ve gelecekte bu konuyla ilgili yapılacak araştırmalara yönelik öneriler verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin güçlü tutulabilmesi için gerekli olan yüksek mesleki motivasyon düzeylerine yönelik olarak;

- Öğretmenlere seminerler, atölyeler, konferanslar ve online eğitim platformları gibi kaynaklarla sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulmalı, öğretmenlerin yeni bilgi ve beceriler kazanmasına destek olunmalıdır.
- Okullarda mentorlük programı kurularak mesleki motivasyonu yüksek olan deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlerle deneyim aktarımı ve sorun çözüme yaklaşımlarını paylaşabilecekleri ortamlar sağlanabilir.
- Okul ortamında iş birliği ve destek ağları geliştirilerek öğretmenlerin birbirlerine, öğretmenlerin yöneticilere, velilere ve öğrencilere yönelik güvenleri geliştirilebilir.

- Öğretmen performansını tanıma ve ödüllendirmek, öğretmenlerin başarıları ve çabalarını takdir etmek motivasyonu yükseltebilir.
- Öğretmenler, öğrencilerle etkili iletişim kurarak onların ihtiyaçlarını anlamalı ve onlara özgü öğrenme deneyimleri sunmalıdır. Başarılı öğrenci gelişimi öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir.
- Öğretmenlere yükselme ve kariyer ilerlemesi için fırsatlar sunulmalıdır. İleri eğitim, liderlik pozisyonları veya uzmanlık alanlarına yönlendirme gibi imkanlar öğretmenlerin uzun vadeli motivasyonunu artırabilir.
- Okul yönetimi, öğretmenlere ders içeriği, yöntemleri ve öğrenme materyalleri konusunda özgürlük tanımalıdır. Öğretmenlerin kendi yaratıcılıklarını kullanmaları motivasyonlarını artırabilir.
- Öğretmenlere düzenli ve yapıcı geri bildirim sağlanmalıdır. Hem öğrenci başarısı hem de öğretim yöntemleri üzerinde odaklanan değerlendirme süreçleri öğretmenlerin kendini geliştirmesini teşvik edebilir.
- Öğretmenlerin duygusal ve psikolojik ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Stres yönetimi, iş dengesi ve zorlu durumlarla başa çıkma konularında destek programları oluşturulabilir.
- Eğitim politikaları oluşturulurken öğretmenlerin görüşlerine ve deneyimlerine önem verilmelidir. Onların katılımı ve geri bildirimi, motivasyonlarını artırabilir.
- Öğretmenlerin okul dışındaki topluluk etkinliklerine katılımını teşvik ederek, daha geniş bir amaç ve etkileşim ağına sahip olmalarını sağlamak önemlidir.

6.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma ortaokul öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerle yapılabilir.
2. Bu çalışma Osmaniye merkez ilçelerinde bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin durumunu incelemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Bu araştırmanın verileri nicel araştırma yöntemleri izlenerek toplanmıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik motivasyonunu ve akademik iyimserliğini derinlemesine incelemeye yönelik gözlem ve görüşmeye dayalı nitel çalışmalar yapılabilir.

4. Araştırmada sadece öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin de öğretmenlerinin motivasyonları ve akademik iyimserlikleriyle ilgili görüşlerini alan karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
5. Öğretmenlerin öğretmenlik motivasyonlarının veya akademik iyimserliklerinin öğrenciler üzerinde ne gibi olumlu ve olumsuz etkileri olduğu öğrenci bakış açısından araştırılabilir.
6. Farklı fakültelerden mezun olan öğretmenlerin meslekî motivasyonlarının Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek olmasının nedenlerini irdeleyen çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Acquah, A., Nsiah, T., Antie, E., & Otoo, B. (2021). Literature review on theories of motivation. *EPRA International Journal of Economic and Business Review*, 9(5), s. 25-29.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2013 17 (3), s. 151-166.
- Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 67 (5), s. 422–436.
- Ahmed, S., Matta, R., Sanyal, N., & Agarwal, S. (2021). Academic optimism of teachers, school engagement and educational aspirations of students from private and government schools. . *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 11(2), s. 76 - 85.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), s. 343-361.
- Akdemir, E. (2020). The Determination of Teachers' Motivation Based on Herzberg's Motivation Theory. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(4), s. 89-101.
- Akman, E., & Durgun, B. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Ve Teknostres Düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), s. 487-500.
- Alam, M. T., & Farid, S. (2011). Factors affecting teachers motivation. *International journal of Business and social science*, 2(1), s. 298-304.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance*, 4(2), s. 142-175.
- Amabile, T. M., & Hennessey, B. A. (1992). The motivation for creativity in children. *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*, s. 54-74.
- Anderman, E. M. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, 61, s. 101864.
- Anwar, M., & ul Haque, M. A. (2014). Teacher academic optimism: A preliminary study measuring the latent construct. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(1), s. 10-16.

- Arkhipova, M. V., Belova, E. E., Gavrikova, Y. A., Nikolskaya, T. E., & Pleskanyuk, T. N. (2019). Overview of the educational motivation theory: a historical perspective. *Institute of Scientific Communications Conference* (s. 324-331). Cham: Springer International Publishing.
- Aslan, A. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Motivasyon Düzeylerinin Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları Üzerindeki Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), s. 2133-2158.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9.27/3, s. 201-234.
- Ateş, A., & Ünal, A. (2021). The Relationship Between Teacher Academic Optimism and Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), s. 284–297.
- Atış, Ç., Ekici, Ü., Gül, N., & Zengin, C. (2023). Okul müdürlerinin iş motivasyonu. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(9), s. 1533–1563.
- Avcı, O. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinde öğretme motivasyonu ve öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı.
- Aydın, S. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Babaoğlu, E., & Korkut, K. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), s. 1-20.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Batson, C. (2010). Empathy-induced altruistic motivation. M. Mikulincer, & P. Shaver içinde, *Prosocial Motives, Emotions, and Behavior: The Better Angels of Our Nature* (s. 15–34). American Psychological Association.
- Batson, C., Duncan, B. D., Ackerman, P., Buckley, T., & Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation? 40(2), s. 290.

- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), s. 1136-1144.
- Bernaus, M., Wilson, A., & Gardner, R. C. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12, s. 25-36.
- Biroğlu, H. K.; & Deniz, M. E. (2017). Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 2017; 16(2): 814-825.
- Boileau, L., Gaudreau, P., Gareau, A., & Chamandy, M. (2021). Some days are more satisfying than others: A daily-diary study on optimism, pessimism, coping, and academic satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), s. 46-62.
- Bozkurt, Ö., & Ercan, A. (2017). Akademik iyimserlik ile performans arasındaki ilişkinin akademisyenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat Ve İşletme Dergisi*, 13(13), 251-263.
- Börü, N. (2018). The Factors Affecting Teacher-Motivation. *International Journal of Instruction* 11(4), s. 761-776.
- Carson, C. (2018). A historical view of Douglas McGregor's theory Y. *Journal of Management Decision*, 43(3), s. 450-460.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstorm, S. C. (2010). Optimism. *Clinical psychology review*, 30(7), s. 879-889.
- Ceylan, M., & Güneş, E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörleri arasındaki ilişki. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (1), s. 96-116.
- Chiong, C., Menzies, L., & Parameshwaran, M. (2017). Why do long-serving teachers stay in the teaching profession? Analysing the motivations of teachers with 10 or more years' experience in England. *British Educational Research Journal*, 43(6), s. 1083-1110.
- Coe, R. (1998). Can feedback improve teaching? A review of the social science literature with a view to identifying the conditions under which giving feedback to teachers will result in improved performance. *Research Papers in Education*, 13(1), s. 43-66.

- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J. M., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). Pupil achievement and motivation. *Equality of Educational Opportunity*, s. 218-333.
- Colledge, R. (2002). Maslow's Theory of Human Motivation. R. Colledge içinde, *Mastering Counselling Theory* (s. 129-138). London: Palgrave.
- Coşgun, A. (2019). Kamuya ait okullarda öğretmen motivasyonunu etkileyen koşulların Herzberg'in çift faktör kuramı çerçevesinde incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Czubaj, C. A. (1996). Maintaining teacher motivation. *Education*, 116(3), s. 372-379.
- Çağlar, Ç. (2014). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyleri İle Değişime Açıklık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), s. 94-113.
- Çalık, T., & Tepe, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul etkililiği ile kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), s. 1471-1480.
- Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), s. 317-348.
- Daniela, M., Großschedl, J., & Harms, U. (2018). Does motivation matter?—The relationship between teachers' self-efficacy and enthusiasm and students' performance. *PloS one*, 13(11), s. e0207252.
- Darling-Hammond, L. (2015). Can value added add value to teacher evaluation? *Educational Researcher*, 44(2), s. 132-137.
- Deacon, T. W. (1997). What Makes the Human Brain Different? *Annual Review of Anthropology*, 26(1), s. 337-357.
- Dean, S. D. (2011). Collegial leadership, teacher professionalism, faculty trust: predicting teacher academic optimism in elementary schools. (Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), s. 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), s. 182.

- Deci, E., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), s. 325-346.
- Demir, M., & Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), s. 30-41.
- Demir, O. (2023). Öğretmenlerin Mesleki Özerklikleri ile Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 48(213), s. 231-254.
- Deniz, Ü., & Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. (s. Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar). 29-41.
- Deniz S., & Görgeç İ. (2019). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin mesleki ve alan seçimine yönelik motivasyonel eğilimleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 10(2), 329-339.
- Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), s. 191-216.
- Dong, Y., & Xu, J. (2022). The role of EFL teachers' optimism and commitment in their work engagement: A theoretical review. *Frontiers in Psychology*, 12, s. 1-5
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). Teaching and Researching Motivation. New York, NY: Routledge.
- Duru, F., & Arslan, A. (2021). İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmen Olma Motivasyonu, Öz Yeterlilik İnançları ve Yenilikçilik Algılarının İş Memnuniyetine Etkisi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(4), s. 1877-1893.
- Dweck, C. S. (2008). Brainology: Transforming students' motivation to learn. *Independent school*, 67(2), s. 110-119.
- Effiyanti, T., Sukirno, S., Widiastuti, W., & Retnawati, H. (2023). Confirming the Effect of Motivation on Teacher Performance in Elementary School: a Meta-Analysis. *TEM Journal*, 12(1), s. 519-528.
- Elliot, A. J. (2021). *Advances in Motivation Science*. Academic Press.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), s. 461.
- Elster, J. (2006). Altruistic behavior and altruistic motivations. J. Elster içinde, *Handbook of the Economics of Giving, Altruism and Reciprocity*, 1 (s. 183-206). Elsevier.

- Erdoğan, O. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, U. (2018). Kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkilerin çok düzeyli analizi. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Eren, E. (1993). *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Ergen, Y., & Elma, C. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Akademik İyimserlik ve Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), s. 1222-1239.
- Eroğlu, T., & Özen, H. (2019). Okullardaki Psikolojik İklim ve İş Motivasyonu Arasındaki İlişki. *Journal of Social Sciences Eskisehir Osmangazi University/Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, s. 83-106.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), s. 1-15.
- Estes, B., & Polnick, B. (2012). Examining motivation theory in higher education: An expectancy theory analysis of tenured faculty productivity. *International Journal of MBA*, 1, s. 13-19.
- Estes, B., & Polnick, B. (2012). Examining motivation theory in higher education: An expectancy theory analysis of tenured faculty productivity. *International Journal of MBA*, 1, s. 13-19.
- Fırat, F. (2016). Okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Master's thesis. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Fishbach, A., & Woolley, K. (2022). The structure of intrinsic motivation. *Annual R. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9, s. 339-363.
- Frey, B. S., & Osterloh, M. (. (2001). *Successful management by motivation: Balancing intrinsic and extrinsic incentives*. Springer Science & Business Media.
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), s. 331-362.
- Gee, D. G., Bath, K. G., Johnson, C. M., Meyer, H. C., Murty, V. P., van den Bos, W., & Hartley, C. A. (2018). Neurocognitive development of motivated behavior:

- Dynamic changes across childhood and adolescence. *Journal of Neuroscience* 38.44 (2018), s. 9433-9445.
- Ghaslani, R., Yazdani, H., Ahmadian, M., & Dowlatabadi, H. R. (2023). Investigating EFL Teachers' Resilience: Using Grounded Theory Approach. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 11(1), s. 1-24.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., & Donnelly, J. H. (1988). *Organizations: Behavior, Structure, Processes*. Plano, TX: Business Publications.
- Gobena, G. A. (2018). Family socio-economic status effect on students' academic achievement at college of education and behavioral sciences, Haramaya University, Eastern Ethiopia. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(3), s. 207-222.
- Goldstein S., & Brooks R.B. (2013). Why study resilience? In Goldstein S., Brooks R. (eds) *Handbook of Resilience in Children*. Springer, 3-14. https://doi.org/10.1007/978-1-46143661-4_1
- Göker, R., Kaya, S. Y., Acar, N., Kurşun, M., Beke, B., & Uygün, T. (2023). Öğretmen Motivasyonunun Kuramsal Çerçeve İncelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(31), s. 132-140.
- Gökler, R., & Taştan, N. (2018). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), s. 333-358.
- Gökler, R., & Taştan, N. (2018). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), s. 333-358.
- Gölezlioğlu, Y. N. (2023). Öğretmen motivasyonunu etkileyen veli tutum ve davranışları. (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Gray, J. A., & Mitchell, R. (2021). Academic Optimism and Enabling School Structure: Predictors of Professional Learning Communities. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 16(1), s. 1-23.
- Gredler, M. E. (2009). Hiding in plain sight: The stages of mastery/self-regulation in Vygotsky's cultural-historical theory. *Educational Psychologist*, 44(1), s. 1-19.
- Gültekin, H., & Acar, E. (2014). The Intrinsic and Extrinsic Factors for Teacher Motivation. *Revista de cercetare si interventie sociala*, (47), s. 291-306.
- Gürol, M., & Kerimgil, S. (2010). Academic optimism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, s. 929-932.

- Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2005). *The Social Psychology Of Exercise And Sport*. McGraw-Hill Education (UK).
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent education*, 3(1), s. 1217819.
- Hattangadi, V. (2015). Theory X & theory Y. *International Journal of Recent Research Aspects*, 2(4), s. 20-21.
- Hayat, A. A., Emad, N., Sharafi, N., & Keshavarzi, M. H. (2022). A Comparative Study of Students' Academic Optimism and Hope, and Their Relationships with Academic Achievement. *Shiraz E-Medical Journal*, 23(11), s. e121136.
- Hennebry-Leung, M., & Xiao, H. A. (2023). Examining the role of the learner and the teacher in language learning motivation. *Language Teaching Research*, 27(1). s. 30-56.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Hoppock, R., & Spiegler, S. (1938). Job Satisfaction: Researches of 1935–1937. *Occupations: The Vocational Guidance Journal*, 16(7), s. 621-706.
- Horner, M. V., Jordan, D. D., & Brown, K. M. (2019). *Academic Optimism*. Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and teacher education*, 24(4), s. 821-835.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: theory research and practice* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Higher Education ; McGraw-Hill distributor.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Newbury Park, Calif: Corwin Press/Sage Publications.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, 43(3), s. 425-446.
- Hsieh, C.-C., Yen, H.-C., & Kuan, L.-Y. (2014). The Relationship among Principals' Technology Leadership, Teaching Innovation, and Students' Academic Optimism in Elementary Schools. *International Conferences on Education Technologies*

- (ICEduTech) and Sustainability, Technology and Education (STE), (s. 113-120). Taiwan.
- Hudson, S. D. (1981). Reason and Motivation in Aristotle. *Canadian Journal of Philosophy*, 11(1), s. 111-135.
- Irnidayanti, Y., Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Fadhilah, N. (2020). Relationship between teaching motivation and teaching behaviour of secondary education teachers in Indonesia (Relación entre la motivación docente y el comportamiento docente en profesores de educación secundaria en Indonesia). *Journal for the Study of Education and Development*, 43:2, s. 271-308.
- Kalkan, F., & Dağlı, E. (2021). Öğretmenlerin müdür desteği algıları ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), s. 441-458.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44) , 214-233.
- Karabağ Köse, E., Taş, A., Küçükçene, M., & Karataş, E. (2018). Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), s. 255-277.
- Karaçam, A., & Pulur, A. (2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), s. 209-218.
- Karakaş, A., Bektaş, F., & Öğdem, Z. (2021). Öğretmenlerin Akademik İyimserliklerinin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), s. 49-72.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 2(1), s. 3-14.
- Karakuş, C., & Gül, D. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi: Küçükçekmece Örneği. *Balkan & Near Eastern Journal of Social Sciences (BNEJSS)*, 9(1), s. 132-138.
- Karakuzu, M. (2019). Beden eğitimi öğretmenlerinde iş doyumu, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteğinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kazdin, A. E. (2000). *Encyclopedia of Psychology*. Washington D.C., New York NY: American Psychological Association, Oxford University Press, Inc.
- Khansir, A. A., Jafarizadegan, N., & Karampoor, F. (2016). Relation between Socio-economic Status and Motivation of Learners in Learning English as a Foreign Language. *Theory & Practice in Language Studies*, 6(4), s. 742-750.
- Kerimgil Çelik, S., & Gürol, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), s. 1-39.
- Kılınç, A. Ç. (2013). The relationship between individual teacher academic optimism and school climate. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), s. 621-634.
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., & Koşar, M. (2020). Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Yordayıcıları Olarak Öğretmen Öz Yeterliği ve Bireysel Akademik İyimserlik: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), s. 373-394.
- Kirby, M. M., & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), s. 542-562.
- Kızılaslan, B. (tarih yok). Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarısının yordayıcısı olarak öğrenme ihtiyacı, fen öğrenimine yönelimleri ve genel öğretim ilkelerinin kullanılma durumu. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), s. 741-756.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği* .(9. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Koltko-Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of general psychology*, 10(4), s. 302-317.
- Kökseven, Ç. (2015). İlkokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurum, M., İnce, M., & Eker, C. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ve Mesleki Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(3), s. 1382-1398.

- Kurz, N. M. (2006). The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession. (Doctoral dissertation, The Ohio State University).
- Liu, F. I. (2020). The impact of extrinsic motivation, intrinsic motivation, and social self-efficacy on English competition participation intentions of pre-college learners: Differences between high school and vocational students in Taiwan. *Learning and motivation*, 72, s. 101675.
- Liu, P. (2019). Building Collective Teacher Efficacy Through Distributed Leadership in Chinese Primary Schools. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 47(3), s. 70-87.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2004). What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century. *Academy of management review*, 29(3), s. 388-403.
- Loirensius, L., Anggal, N., & Lukan, S. (2022). Academic Supervision in the Improvement of Teachers' Professional Competencies: Effective Practices on the Emergence. . *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, 2(2), s. 99-107.
- Lu, D. (2021). EFL Teachers' Optimism and Commitment and Their Contribution to Students' Academic Success. *Frontiers in Psychology*, 12, s. 752759.
- Luthans, K. (2000). Recognition: A powerful, but often overlooked, leadership tool to improve employee performance. *Journal of Leadership Studies*, 7(1), s. 31-39.
- MacAskill, W. (2019). The definition of effective altruism. *Effective altruism: Philosophical issues*, 2016(7), s. 10.
- Mahler, D., Großschedl, J., & Harms, U. (2018). Does motivation matter? The relationship between teachers' self-efficacy and enthusiasm and students' performance. *PLoS ONE*, 13(11), Article e0207252.
- Mahmoud, A. B., Fuxman, L., Mohr, I., Reisel, W. D., & Grigoriou, N. (2021). "We aren't your reincarnation!" workplace motivation across X, Y and Z generations. *International Journal of Manpower*, 42(1), s. 193-209.
- Mas, S. R., Masaong, A. K., Djafar, H., & Marhawati, B. (2023). The Correlation between Principals' Managerial Competence, Academic Supervision Competence, Entrepreneurial Competence, and Teachers' Motivation for Achievement throughout State Vocational High Schools. *International Journal of Arts and Humanities Studies*, 3(1), s. 09-15.

- Maslow, A. H. (1943). Preface to motivation theory. *Psychosomatic medicine*, 5(1), s. 85-92.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise* (Vol. 21, No. 166). New York: McGraw-Hill.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and policy in schools*, 5(3), s. 203-229.
- Meyer, S. (2016). Aristotle on moral motivation. I. V. (ed) içinde, *Moral Motivation: A History* (s. 44-66). Oxford University Press.
- Neves de Jesus, S., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), s. 119-134.
- Ngidi, D. P. (2012). Academic optimism: An individual teacher belief. *Educational Studies*, 38(2), s. 139-150.
- Ngidi, D. P. (2023). Academic optimism: An individual teacher belief. *Educational Studies*, 38(2), s. 139-150.
- Nokay, N., Avcı, R., & Alpaslan, M. M. (2023). Öğretmen motivasyonunun yordayıcısı olarak yaşam stili. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), s. 79-94.
- Numonjonovich, M. M. (2022). Economic Development and the Role of Maslow's Hierarchy of Needs. *Web of Scientist: International Scientific Research Journal*, 3(7), s. 5-10.
- Nyan, J., & William-west, T. O. (2014). Teachers motivation: A study of the psychological and social factors. *International Journal of Education and Research*, 2(2), s. 1-8.
- Oko, O. F. (2014). Impact of teacher motivation on academic performance of students. *National Association of Mathematics Students' Conference/Seminar*. College Auditorium, Nwafor Orizu College of Education, Nsugbe, Anambra State, Nigeria.
- Orina, J., Kiumi, J., & Githae, P. (2022). Determinants of Teachers' Motivation and Professional Development in Public Secondary Schools in Kenya. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 14(1), s. 46-52.
- Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Hizmet ve Endüstri İşletmesi Örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), s. 85-97.

- Öztürk, G. (2002). *Beden eğitimi öğretmenlerinde iş doyumu*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi .
- Parashakti, R. D., Fahlevi, M., Ekhsan, M., & Hadinata, A. (2020). The influence of work environment and competence on motivation and its impact on employee performance in health sector. *3rd Asia Pacific International Conference of Management and Business Science (AICMBS 2019)* (s. 259-267). Endonezya: Atlantis Press.
- Pardee, R. L. (1990). Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland. A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation.
- Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). “What's everybody so excited about?”: The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of experimental education*, 68(3), s. 217-236.
- Pelletier, L. G., & Rocchi, M. (2016). Teachers' Motivation in the Classroom. W. C. Liu, J. C. Wang, & R. M. Ryan içinde, Teachers' motivation in the classroom. Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory (s. 107-127). Singapore: Springer.
- Peters, R. S. (2015). *The Concept of Motivation*. Routledge.
- Pinder, C. C. (2014). *Work Motivation in Organizational Behavior*. New York, NY: Psychology Press.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle, NJ: Prentice Hall.
- Qin, T. Y., Rashid, Z., Ibrahim, Z., Jasmine, S., Shing, N. K., Menon, S., & Abdelaziz, N. (2017). Teachers' Background Factors and Its Relation to Motivation. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 3(2), s. 1-17.
- Rao, M. B. (2016). Motivation of teachers in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(4), s. 469-488.
- Rasheed, M. I., Humayon, A. A., Awan, U., & Ahmed, A. u. (2016). Factors affecting teachers' motivation: An HRM challenge for public sector higher educational institutions of Pakistan (HEIs). *International Journal of Educational Management*, 30(1), s. 101-114.
- Recepoglu, E. (2014). Analyzing job motivation level of high school teachers in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, s. 2220-2225.

- Roussillon Soyer, C., Balkin, D. B., & Fall, A. (2022). Unpacking the effect of autonomous motivation on workplace performance: Engagement and distributive justice matter! *European Management Review*, 19(1), s. 138-153.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), s. 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), s. 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, s. 101860.
- Sadık, F., & Akbulut, S. E. (2020). Okulların Sosyal Sermayesi ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34), s. 396-420.
- Sajid, M., Rana, R. A., Alvi, G. F., Naseem, A., & Majeed, S. (2022). Motivation And Performance Of Secondary School Teachers. *Webology* (ISSN: 1735-188X), 19(2), s. 7601-7614.
- Sarı, M., Canoğulları, E., & Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), s. 387-409.
- Saul, S., Dwijatenaya, I. M., & Musmuliadi, M. (2022). The Influence of Workload and Work Motivation on Teacher Performance at Public Senior High School 2 Sendawar, West Kutai Regency. *International Journal of Social Service and Research*, 2(10), s. 920-933.
- Schultz, K. L., Juran, D. C., Boudreau, J. W., McClain, J. O., & Thomas, J. L. (1998). Modeling and Worker Motivation in JIT Production Systems. *Management Science*, 44(12-part-1), s. 1595-1607.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.
- Schwabsky, N., Erdoğan, U., & Tschannen-Moran, M. (2020). Predicting school innovation: The role of collective efficacy and academic press mediated by faculty trust. *Journal of Educational Administration*, 58(2), s. 246-262.
- Scott, T., Guan, W., Han, H., Zou, X., & Chen, Y. (2023). The impact of academic optimism, institutional policy and support, and self-efficacy on university

- instructors' continuous professional development in Mainland China. *Sage Open*, 13(1): <https://doi.org/10.1177/21582440231153339> adresinden alındı
- Selvitopu, A., & Taş, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), s. 23-42.
- Sezgin, F., & Erdoğan, O. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences-Theory & Practice*, 15(1), s. 7-19.
- Sharafitdinov, A., & Yusupov, U. (2022). The opportunities of educating morality for children through samples of folklore. *Eurasian Scientific Herald*, 5, s. 65–68.
- Shikalepo, E. (2020). The role of motivational theories in shaping teacher motivation and performance: A Review of Related literature. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 4, s. 64-76.
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of educational administration*, 45(5), s. 556-568.
- Solania, N., Conado, E., Paguta, M. J., Ventura, R., & Arnado, A. (2023). The Influence of Workload and Work Motivation on the Performance of Teachers. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 4(4), s. 1270-1277.
- Song, K. (2022). Well-being of teachers: The role of efficacy of teachers and academic optimism. *Frontiers in Psychology*, 12, s. 831972.
- Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shaphiro, D. L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management review*, 29(3), s. 379-387.
- Studer, B., & Knecht, S. (2016). Motivation: What have we learned and what is still missing? *Progress in brain research*, 229, s. 441-450.
- Şeker, S. E. (2014). Beklenti Teorisi (Expectancy Theory). *YBS Ansiklopedisi*, 1(3), s. 15-17.
- Tanrıverdi, S. (2007). Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma.
- Telman, N., & Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon.
- Tevrüz, S. (1999). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları.
- Thien, L., & Chan, S. (2022). One-size-fits-all? A cross-validation study of distributed leadership and teacher academic optimism. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), s. 43-63.

- Tietjen, M. A., & Myers, R. M. (tarih yok). Motivation and job satisfaction. *Management decision*, 36(4), s. 226-231.
- Tsvetkova, M., & Macy, M. (2015). The social contagion of antisocial behavior. *Sociological Science*, 2, s. 36-49.
- Turabik, T., & Başkan, G. A. (2015). The importance of motivation theories in terms of education systems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, s. 1055-1063
- Tümkiye, S., & Yetkin, N. (2023). Sınıf öğretmenlerinin bireysel yılmazlıkları ve akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(65), 12-37. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1102903>.
- Tünkler, V. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik motivasyonları: Beklenti-Değer modeli. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 581-594.
- Tünkler, V. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin motivasyon durumları. *Eğitim ve Bilim*. 207, 339-354.
- Uzun, E., & Buluç, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*.
- Uzun, E. B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünsar, A. S., İnan, A., & Yürük, P. (2010). Çalışma Hayatında Motivasyon ve Kişiyi Motive Eden Faktörler: Bir Alan Araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), s. 248-262.
- Üzüm, S. (2017). Ortaokullarda akademik iyimserliğe etki eden faktörler. Doctoral dissertation. Necmettin Erbakan University.
- Viseu, J., de Jesus, S. N., Rus, C., & Canavarro, J. M. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 14(39), s. 439-461.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. Wiley.
- Vroom, V., Porter, L., & Lawler, E. (2015). Expectancy Theories. J. B. Miner içinde, *Organizational Behavior* 1 (s. 94-113). New York: Routledge.
- Wagner, C. A., & Dipaola, M. F. (2011). Academic optimism of high school teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement. *Journal of school leadership*, 21(6), s. 893-926.

- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The journal of educational research*, 100(5), s. 303-310.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2015). Teacher motivation. J. D. (ed.) içinde, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (s. 64-71). Netherlands: Elsevier.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2023). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human kinetics.
- Wiyono, B. B. (2016). Comparison of teachers' work motivation based on gender, age, education level, work duration, rank, and school level. *Journal of Education and Social Sciences*, 3(2), s. 61-66.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Woolfolk, A. E., Woolfolk Hoy, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Pearson Longman.
- Xu, J., Du, J., Wang, C., Liu, F., Huang, B., Zhang, M., & Xie, J. (2020). Intrinsic motivation, favorability, time management, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learning and Motivation*, 72, s. 101677.
- Xu, Z., & Yuan, Y. (2008). The impact of motivation and prevention factors on game addiction. *Special Interest Group on Human-Computer Interaction 2008 Proceedings* 15.
- Yahya, M., Suwarna, A., Ginting, D., Bakri, A., & Ramli, A. (2023). The Relationship Between Learning Motivation, Academic Achievement, Student Perceptions And Teacher Performance Of High School Students. *Community Development Journal: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 4(2), s. 2314-2318.
- Yalçın, S. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, E., & Kurşun, A. T. (2015). Okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, s. 46-69.
- Yılmaz, E., & Yıldırım, A. (2017). Study of the academic optimism levels of the teachers in terms of certain variables Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), s. 1215-1224.

- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), s. 357-374.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for Academic Attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), s. 663-676.

