

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYON
DÜZEYİ İLE ÖRGÜT İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif MAVİ

İstanbul

Haziran- 2024

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYON DÜZEYİ
İLE ÖRGÜT İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif MAVİ

Tez Danışmanı

Dr. Öğretim Üyesi Pınar ÖZKAN

İstanbul

Haziran-2024

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğretim Üyesi Pınar ÖZKAN

Üye Dr. Öğretim Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Üye Dr. Öğretim Üyesi Didem GÜVEN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ile örgüt iklimi arasındaki ilişki**” adlı çalışmamda bilimsel etiğe ve akademik kurallara uyduğumu, tez yazım kurallarına özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde yazdığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım tüm alıntılara kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada bulunduğunu beyan ederim.

Elif MAVİ

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve tezimin tüm aşamalarında desteğini esirgemeyen, samimiyeti ve hoşgörüsü ile beni her zaman cesaretlendiren; beni sabırla dinleyen ve kendisinden çokça öğrendiğim değerli danışmanım Sayın Dr. Öğretim Üyesi Pınar ÖZKAN hocama ilgisi ve rehberliği için gönülden teşekkür ederim.

Bugünlere ulaşmamda en büyük paya sahip olan, maddi-manevi beni her zaman destekleyen sevgili annem Selma MAVİ ve sevgili babam Nizamettin MAVİ' ye minnettarım. Ayrıca beni samimiyetle destekleyen halam Muazzez DAL ve eniştem Hasan DAL' a teşekkürü borç bilirim.

Ölçeklere katılım göstererek yardımcı olan tüm meslektaşlarıma çok teşekkür ederim. Sevgiler...

Elif MAVİ

İstanbul-2024

ÖZET
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYON
DÜZEYİ İLE ÖRGÜT İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Elif MAVİ

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Pınar ÖZKAN

Haziran- 2024, 89 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ile örgüt iklimi arasında ilişki olup olmadığının incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılan bu araştırmanın çalışma grubunu Avcılar, Beylikdüzü, Esenyurt ve Küçükçekmece ilçelerinde görev yapan 442 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Ulaşılabilirliği kolaylaştırmak için basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırmanın verilerini toplamak amacıyla katılımcıların demografik özelliklerini tespit etmek için araştırmacı tarafından düzenlenen Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Okul İklim Ölçeği kullanılmıştır. Analizler olarak tanımlayıcı istatistikler, normal dağılıma uygun olan verilerin ikili karşılaştırmaları için t-Testi, çoklu karşılaştırmalar için ANOVA; ilişki testleri için korelasyon testi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre cinsiyet motivasyon düzeylerini önemli ölçüde etkilememektedir, ancak kadın öğretmenler eşitlik ve hedef beklentisi algılarında erkek öğretmenlerden önemli ölçüde daha yüksek puan almıştır. Eğitim durumu ve yaş, motivasyon düzeylerinde önemli farklılıklar göstermezken; mesleki deneyim, öz yeterlilik ve hedef beklentisinde 6-10 yıllık deneyime sahip öğretmenler lehine bir rol oynamaktadır. Analizler sonucunda, öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu ve eğitim düzeyleri açısından okul iklimi algısında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu bulunmuştur ancak kamu sektöründe çalışan öğretmenler, özel sektördekilere göre daha olumlu bir okul iklimi algısına sahiptir. Araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerin Okul İklim Ölçeği puan ortalamaları ile Motivasyon Ölçeği puan ortalamaları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ancak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Öğretmeni, Öğretmen Motivasyonu, Örgüt, İklim

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' MOTIVATION LEVEL AND ORGANIZATIONAL CLIMATE

Elif MAVİ

Master, Education Management

Thesis Advisor: Asst. Prof. Pınar ÖZKAN

June-2024, 89 Pages

This research aims to examine whether there is a relationship between the motivation level of preschool teachers and organizational climate. The study group of this research, in which the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used, consisted of 442 preschool teachers working in Avcılar, Beylikdüzü, Esenyurt and Küçükçekmece districts. A simple random sampling method was used to facilitate accessibility, and the Personal Information Form, Teacher Motivation Scale, and School Climate Scale prepared by the researcher were used to determine the demographic characteristics of the participants to collect the data for the research. Analyzes include descriptive statistics, t-tests for pairwise comparisons of normally distributed data, and ANOVA for multiple comparisons. Correlation tests were performed for relationship tests. According to the study's findings, gender does not significantly affect motivation levels, but female teachers scored significantly higher than male teachers in their perceptions of equality and goal expectation. While education level and age do not show significant differences in motivation levels, Professional experience plays a role in favor of teachers with 6-10 years of experience in self-efficacy and goal expectation. As a result of the analysis, it was found that there was no significant difference in the perception of school climate in terms of teachers' gender, marital status, and education levels. Still, teachers working in the public sector had a more positive perception of school climate than those in the private sector. The research findings showed a low positive but significant relationship between preschool teachers' mean scores on the School Climate Scale and their mean scores on the Motivation Scale.

Key Words: Preschool Teacher, Teacher Motivation, Organization, Climate

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1.Problem	1
1.2. Amaç	4
1.3.Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR	8
2.1.Eğitim	8
2.2.Okulöncesi eğitim	10
2.3.Eğitim Kurumları Açısından Motivasyonun Önemi	11
2.4. Motivasyon	13
2.5.İçsel Motivasyon	14
2.6.Dışsal Motivasyon	15

2.7.Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramı.....	16
2.8.Herzberg’in Çift Faktör Kuramı.....	18
2.9.Bandura’nın Özyeterlilik Teorisi.....	19
2.10.Vroom’un Beklenti Kuramı.....	21
2.11.Örgüt.....	22
2.12.İklim.....	24
2.13.Örgüt İklimi.....	25
2.14.İlgili Çalışmalar.....	26
2.15.Okul iklimi.....	30
2.16.Okul İkliminin Boyutları.....	33
2.17. Olumlu ve Olumsuz Okul İklimi.....	33

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	37
3.1.Araştırmanın Modeli.....	37
3.2.Çalışma Grubu.....	37
3.3. Veri Toplama Araçları.....	39
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu.....	39
3.3.2.Öğretmen Motivasyonu Ölçeği	39
3.3.2.Okul İklimi Ölçeği.....	39
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	40

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI	42
----------------------------------	-----------

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... 61

5.1. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi ve Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.....61

5.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı Düzeyi ve Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.....66

5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeği ile Öğretmen Motivasyon Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar.....68

5.4.Öneriler.....70

KAYNAKÇA..... 72

EKLER.....87

ÖZGEÇMİŞ.....89

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler.....	38
Tablo 3.2: Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Durumu.....	41
Tablo 4.1: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri.....	42
Tablo 4.2: Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı Düzeyleri.....	42
Tablo 4.3: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu.....	43
Tablo 4.4: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu.....	44
Tablo 4.5: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Farklılaşma Durumu.....	45
Tablo 4.6: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu.....	46
Tablo 4.7: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumu.....	47
Tablo 4.8: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	48
Tablo 4.9: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Gelir Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu.....	49
Tablo 4.10: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeği Puan Ortalamasının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	51
Tablo 4.11: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeği Puan Ortalamasının Medeni Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu.....	51
Tablo 4.12: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeği Puan Ortalamasının Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu.....	52
Tablo 4.13: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeği Puan Ortalamasının Çalıştığı Kurum Türüne Göre Farklılaşma Durumu.....	53
Tablo 4.14: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeği Puan Ortalamasının Yaşına Göre Farklılaşma Durumu.....	54

Tablo 4.15: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeği Puan Ortalamasının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	55
Tablo 4.16: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeği Puan Ortalamasının Gelir Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu.....	56
Tablo 4.17: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeği ile Öğretmen Motivasyon Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki.....	58
Tablo 4.18: Okul İklimi Ölçeğinin Alt Boyut Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Motivasyonları Üzerindeki Etkisi.....	59



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt	: Aktaran
Çev	: Çeviren
Ed	: Editör
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OİÖ	: Okul İklim Ölçeği
ÖMO	: Öğretmen Motivasyon Ölçeği
sf	: Sayfa
SPSS	: (Statistic Packets For Social Sciencences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
vd	: Ve Diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu açıklanmış, amacı ve önemi belirtilmiş, problemi ve alt problemleri ifade edilmiş, sınırlılıklarına ve sayıltılarına değinilmiş ve bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem

Eğitim insanın diğer canlılardan ayıran önemli unsurlardan biri olmakta ve insanın toplumsal bir varlık olması, onun etrafındaki topluma uyum sağlamasını ve değerlerini benimsemesini gerektirir (Can, 2004). Bu uyum ve değerler, genellikle eğitim süreciyle kazanılır. Eğitim, insanın hayatını devam ettirebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanmasını sağlar (Yelken ve Akay, 2017: 15). Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneklerini geliştirmesine, tutumlarını şekillendirmesine ve olumlu değerleri benimsemesine yardımcı olan süreçlerin bir kombinasyonudur (Tezcan, 1985: 4). Bu tanım, eğitimi sadece bilgi öğrenme süreci olarak değil, bireylerin sosyal yaşamda etkili bir şekilde yer almalarını, kişisel gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bir süreç olarak değerlendirmektedir. Bu çerçevede, eğitim sadece akademik bilgi ile sınırlı kalmayıp, gençlerin ve çocukların toplumsal, duygusal, zihinsel ve kişisel açıdan da gelişimlerini hedeflemektedir (Senemoğlu, 2001).

Örgütlerin üç temel ögesi genellikle ortak bir amaç, üyeler ve bu amaç için katkıda bulunma isteği olarak tanımlanır. Örgütler, belirli bir amaca ulaşmak için bir araya gelen insan gruplarıdır ve bu grupların etkili bir şekilde çalışabilmesi için ortak bir amaca sahip olmaları önemlidir. Üyelerin de bu amaç doğrultusunda çalışmaya istekli olmaları ve katkıda bulunmaları gerekmektedir (Akın, 2019: 179). Okullar genellikle resmi eğitim kurumları olarak bilinir ve genç nesillere çeşitli bilgi, beceri ve değerleri aktarmak amacıyla kurulmuşlardır. Okullar genellikle bir eğitim programına tabidir ve bu program, öğrencilere belirli bir ders müfredatı, öğrenme hedefleri ve değerler sunmayı amaçlar. Bu süreç, genellikle öğrencilere temel becerilerin, bilginin ve sosyal normların öğretildiği sınıflar ve dersler aracılığıyla gerçekleşir (Arslan, 2020).

Okullar aynı zamanda öğrencilere sosyal beceriler kazandırmak, sorumluluk bilinci geliştirmek ve genel olarak bireylerin toplumlarına katkıda bulunabilecekleri yetenekleri geliştirmek amacıyla çeşitli etkinliklere de ev sahipliği yapabilirler. Ancak, eğitim süreci sadece okullarla sınırlı değildir. Eğitim, geniş bir perspektiften ele alındığında, sadece okullar değil, birçok faktörün bir araya geldiği çok boyutlu bir süreçtir (Özdemir, 2018). Eğitim süreci, bireyin bilgi ve becerilerini artırmasının yanı sıra, kişisel gelişimini ve toplumsal uyumunu da desteklerken, eğitim sayesinde birey hem kendini hem de toplumu daha iyi anlar ve katkıda bulunabileceği alanları keşfeder. Bu nedenle eğitim, sadece bireyin kişisel gelişimi için değil, aynı zamanda toplumun gelişimi için de önemli bir role sahiptir (Özer, 2017).

Her insan bir topluluk içine doğar. İlk başta aile olmak üzere yakın çevredeki insanlar, okul ve toplumun kendisi olarak giderek genişler. Her birinin kendine özgü uyulması gereken kuralları vardır. Dünyaya yeni gelen bireyler yaşadığı topluma ayak uydurabilmeleri ve yaşadıkları toplumdaki kuralları öğrenmeleri için desteklenmelidir (Oktay, 2018). Bireylerin iyi bir insan olup hayata kazandırılabilmesi için gerekli bilgi, beceri ve deneyimlerin çoğu okul örgütlerinde gerçekleşir. Onları geleceğe hazırlamak ve başarıya ulaştırmak ancak etkili bir okul ile olur. Örgütün başarısını belirleyen unsurlardan biri de örgüt çalışanlarının motivasyon düzeyinin yüksek tutulmasıdır (Baykal, 2007).

Her örgüt kendine özgü amaçları gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Bu noktada, örgütün amacına ulaşmada en önemli rolü çalışanlara düşmektedir. Çalışanların verimli ve etkili olmaları, çeşitli faktörlere bağlıdır ve bu faktörler genellikle çevresel, örgütsel ve bireysel etmenleri içerir. Örgüt iklimi, bu faktörlerden biridir ve çalışanların örgütlerini nasıl algıladıkları, benimsedikleri bir ortamı ifade eder (Özdemir ve Arık, 2018). Örgüt iklimi, örgüt kültürü, yönetim tarzı, iletişim ve iş ilişkileri gibi unsurları içerir. Eğer bir örgüt, çalışanları için destekleyici, güven veren ve olumlu bir iklim sağlarsa, bu durum çalışanların motivasyonunu artırabilir ve amaçlarına daha etkili bir şekilde ulaşmalarına yardımcı olabilir. Çalışanların örgütlerini benimsemeleri, örgüt iklimi ile doğrudan ilişkilidir. Eğer çalışanlar, örgütlerinin değerlerini, hedeflerini ve çalışma ortamını benimsiyorlarsa, bu durumda amaçlar için daha fazla çaba gösterme eğiliminde olurlar. Bu nedenle, örgüt yönetiminin, çalışanların motivasyonunu ve bağlılığını artırmak için olumlu bir örgüt iklimi oluşturmak ve bunu sürdürmek için

çaba sarf etmesi gerekmektedir (Balcı, 2003: 14). Bir örgütün başarılı olabilmesi için çalışanlarının huzurlu bir ortamda çalışmaları, yaptıkları işten memnuniyet duymaları ve görevlerini zevk alarak yerine getirmeleri oldukça önemlidir. İşte bu unsurlar, çalışanların motivasyonunu artırarak ve bağlılıklarını güçlendirerek örgütün genel performansına olumlu bir etki yapabilir. İşte bu noktalara odaklanarak örgüt içinde olumlu bir çalışma ortamı oluşturulabilir (Arslan, 2004).

İklim terimi genellikle bir topluluk veya örgüt içindeki atmosferi, ortamı ve genel atmosferi ifade eder. Özellikle örgüt iklimi, bir örgütteki çalışanların ortak algıları, değerleri, normları ve genel atmosferi kapsayan bir kavramdır. Bu örgüt iklimi, çalışanların örgütlerini algılama şekillerini etkiler ve dolaylı olarak davranış biçimlerine, performanslarına ve memnuniyet düzeylerine yansır (Dağlı, 2018). Eğitim örgütlerinde, özellikle okullarda, öğretmenlerin etkileme gücü ve etkilenme potansiyeli oldukça yüksektir. Öğretmenler, öğrenciler üzerinde büyük bir etkiye sahip olabilirler ve öğrencilerin eğitim hayatlarını doğrudan etkileyebilirler. Aynı zamanda, öğretmenler de örgütsel faaliyetlerden etkilenebilirler. Yönetim tarzı, okul kültürü, çalışma koşulları gibi faktörler, öğretmenlerin motivasyonu ve memnuniyeti üzerinde önemli bir rol oynayabilir (Özdemir ve Arık, 2018).

Öğretmenlerin sahip olduğu bu doğrudan etkileme gücü, onları eğitim kurumlarının temel unsurlarından biri yapar. Öğrencilerin eğitim ve gelişim süreçlerinde önemli bir rol oynarlar ve öğrenciler üzerindeki etkileri genellikle hayatları boyunca devam eder. Bu nedenle, öğretmenlerin sahip oldukları bu etkileme gücünü doğru ve etik bir şekilde kullanmaları önemlidir (Toprakçı, 2001). Çalışanların örgüt iklimini nasıl algıladıkları, örgütteki liderlik tarzları, iletişim yöntemleri, değerlerin vurgulanması ve çalışma koşulları gibi faktörlerden etkilenebilir. Bu nedenle, örgütler genellikle olumlu bir çalışma ortamı sağlamak, çalışanları motive etmek ve performanslarını artırmak amacıyla örgüt iklimine özel önem verirler (Çalık ve Kurt, 2010). Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin örgüt iklimi kavramı açısından etkisinin araştırılması bu tezin konusunu oluşturmuştur. Bu iki kavram arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığına ışık tutması amaçlanmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ile örgüt iklimi arasında ilişki olup olmadığının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

- 1) Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ne seviyededir?
- 2) Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri demografik (cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu ve çalışılan kurum türü) özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algıları nasıldır?
- 4) Okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algıları demografik (cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu ve çalışılan kurum türü) özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ile örgüt iklimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan literatür taramasında motivasyon ve örgüt iklimi kavramlarının çok sayıda çalışıldığı gözlenmiştir. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile örgüt iklimi kavramlarının birlikte ele alınmamış olması bu tezi özgün kılmaktadır. Bu araştırmanın problem cümlesi ‘Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ile örgüt iklimi arasında ilişki var mıdır?’ şeklinde belirlenmiştir.

Okullar, sadece fiziksel bina yapıları veya öğrenci potansiyeli açısından değil, aynı zamanda bireysellik ve benzersizlikleriyle de farklılaşabilir. Bu farklılaşma, okulun çevresi, okul iklimi ve kişiliği gibi faktörlere bağlıdır. Okullar genel olarak belirli eğitim amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulmuş yapılar olsalar da içinde bulundukları okul iklimi, onların birbirinden farklılaşmalarına neden olabilir. Bu durum, öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğrenci davranışları, öğrenme ortamı ve okul kültürü gibi faktörlerle ilişkilidir (Akbaba ve Erdoğan, 2014). Okul öncesi eğitimi diğer eğitim örgütlerinden farklı kılan birçok özellik vardır. Bu özellikler genellikle eğitim verilen yaş grubunun özellikleri ve aile ile olan ilişkiyi içerir. Bu özellikler, okul öncesi eğitimin diğer eğitim örgütlerinden farklı bir yapıya sahip olduğunu

gösterir. Bu yapı, çocukların gelişim özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde tasarlanmıştır (Balat, 2015). Okul ortamındaki olumsuz iklim, sadece öğrencileri değil, aynı zamanda okulda çalışan personeli, özellikle öğretmenleri de etkileyebilir. Bu durum, sosyal bir varlık olan insanların duygusal ve zihinsel sağlıklarını etkileyebilir (Özdoğan, 2016). Öğretmenlerin duygusal ve sosyal iyi oluşlarının, iş performansları üzerinde olumlu bir etki yaratabileceğini göstermektedir. İşte bu noktada, öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmeleri, etkili iletişim kurmaları, mutlu olmaları ve çalıştıkları ortamda olumlu bir atmosfer yaratmalarının iş performanslarına katkı sağlamaktadır (Akbaba ve Erdoğan, 2014). İşyerlerinde olumlu bir iklim, çalışanların örgüte karşı güven duygusunu artırabilir ve bu da örgütün gelişimine olumlu bir etki yapabilir. Aksine, olumsuz bir örgüt iklimi, çalışan motivasyonunu düşürebilir ve bu da işteki verimliliği azaltabilir (Balay, 2010, Hale- Jinks & Knopf, 2006; Srinath, 1993).

Okul öncesi öğretmenlerinin görevlerini etkili ve verimli bir şekilde icra etmelerinde okul iklimi ve motivasyon düzeylerinin önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Özellikle çocukların temel gelişiminin şekillendiği okul öncesi dönem, onların kişisel, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerini desteklemek adına kritik bir süreçtir (Oğuzkan ve Oral, 2002). Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ve okul ikliminin olumlu olması, çocukların eğitime olumlu bir katkıda bulunabilir. Bu nedenle, okul yöneticileri ve idarecileri, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak ve olumlu bir okul iklimi oluşturmak için çeşitli stratejiler uygulamalıdır. Bu, sadece öğretmenlerin değil, aynı zamanda öğrencilerin de başarılı bir eğitim süreci geçirmelerine katkı sağlar. Öğretmenlerin idareciler tarafından tanınması ve takdir edilmesi, bir dizi olumlu etkisi beraberinde getirebilir. Bu durum, öğretmenlerin performanslarını, iş memnuniyetini ve motivasyonlarını artırabilir. Aynı zamanda, öğrencilerle ve meslektaşlarla daha olumlu iletişim kurmalarını teşvik ederek sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturabilir (Bailey, Zinsler, Curby, Denham & Bassett, 2013). Bir yöneticinin rolü, öğretmenlerin iş doyumunu artırmak, verimliliklerini artırmak, çatışmaları önlemek ve sürekli desteklemek, iş hayatındaki ihtiyaçlarını karşılamak, bağlılığı sağlamak ve onların kararlarında etkili olabilecek fırsatlar sağlamak gibi önemli görevleri içerir (Aldal, 2001). Yöneticiler, öğretmenlerin kendilerini değerli ve desteklenmiş hissetmelerini

sağlamak için çaba göstermelidirler. Bu şekilde, öğretmenler daha iyi motive olur ve işlerini daha iyi yaparak öğrencilere daha iyi hizmet verebilirler (Çetin, 2009: 108).

Çocuğun okul öncesi eğitim ile eğitim hayatına başlaması, okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları sorumluluğun ne kadar önemli olduğunu vurgular. Okul öncesi dönem, çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal ve motor gelişiminin temelini oluşturduğu kritik bir aşamadır. Okul öncesi öğretmenleri, bu dönemde çocuklara sağlıklı bir başlangıç yapmaları için önemli bir rehberlik ve destek sağlarlar (Akkurt, 2008; Ross, 2020). Okul öncesi eğitimde, öğretmenlerin performansı, çocukların güdülenmesi, idareci-veli-çocuk ilişkileri ve eğitim-öğretim süreçlerinin amaca uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi üzerinde etkili olabilir. Öğretmenlerin performansını etkileyen en önemli faktörlerden biri, işlerine duydukları motivasyon ve işlerinden aldıkları mutluluktur (Doğan ve Koçak, 2014). Okul ortamındaki meslektaşlarla ve idarecilerle olan olumlu iletişim, öğretmenlerin performansını büyük ölçüde etkileyebilir. Aynı zamanda, öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili duyguları, düşünceleri ve davranışları, çocuklarla olan iletişimlerini de etkiler (Elicker & Fortner Wood, 1995). Bu nedenle, okul yönetimi, öğretmenlerle etkili bir iletişim kurmalı, olumlu bir okul iklimi oluşturmali ve profesyonel gelişim fırsatları sunarak öğretmenlerin performansını desteklemelidir. Okul ortamındaki idarecilerin, yardımcı personellerin ve öğretmenlerin birbirleriyle iş birliği içinde olumlu iletişimde bulunmaları çocuklar için oldukça önemlidir. Okul iklimi, öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik gelişimleri üzerinde etkili olabilir (Grayson & Alvarez, 2008).

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın dayandığı varsayımlar şu şekildedir:

- 1) Toplanan verilerin, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve örgüt iklimine yönelik düşüncelerini ifade edebilecek nitelikte olacağı,
- 2) Araştırma sırasında okul öncesi öğretmenlerinin ölçeklerde bulunan sorulara samimiyetle cevap verecekleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasındaki resmi-özel anaokulları, sınıfları ve özel eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlandırılmıştır. Bu araştırma öğretmenlerin kişisel bilgi formu, öğretmen motivasyon ölçeği ve okul iklimi ölçeği ile ulaşılan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: bu araştırmada öğretmen kavramı İstanbul ili Avrupa yakasındaki resmi-özel anaokulları, anasınıfları ve özel eğitim kurumlarındaki görev yapan okul öncesi öğretmenlerini temsil etmektedir.

Motivasyon: Eren (2006) motivasyon kavramını bir veya birden çok insanı, belirli bir yöne doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı şeklinde tanımlamıştır.

Örgüt: İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak için, diğer insanlarla iş birliği içinde kaynakların bir düzen içinde kullanılması sonucu ortaya çıkan açık sistemlere denir (Özgenel, 2020).

Örgüt İklimi: Litwin ve Stringer'e (1968) göre örgüt iklimi, bir yerde birlikte çalışan insanların ortak algılayış biçimlerine göre belirlenen ve iş ortamının insan davranışlarını etkileyebilen ölçülebilen niteliklerinin toplamıdır (Hoy & Miskel, 2010: 185). Okuldaki tüm bireylerin davranışlarını etkileyen ve aynı zamanda bu bireylerin davranışlarından etkilenen bir dizi nitelik ve özellikler bütünüdür.

Okul İklimi: “Bir okulu diğerlerinden ayıran okul içi ve dışı ile ilgili nitelikler olup nispeten ortak paydaşlar tarafından öğrenilen, onların davranışlarını şekillendiren, okul çevresinin okuldaki ortak davranışlara ilişkin algılamalardır (Hoy & Miskel, 2015).”

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR

Tezin bu bölümünde eğitim, okulöncesi eğitim, motivasyon, eğitim kurumları açısından motivasyon, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Herzberg'in Çift Faktör Kuramı. Bandura'nın Özyeterlilik Teorisi, Vroom'un Beklenti Kuramı, Örgüt, İklim, Örgüt İklimi, Örgüt İklimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar, Okul iklimi, Okul İkliminin Boyutları, Olumlu ve Olumsuz Okul İklimi alt başlıklarına yer verilmiştir.

2.1.Eğitim

Eğitim insanın doğumuyla başlayan, var olan yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayan kişiliğin geliştirildiği ve gelecekte kullanılmasını sağlayan gelişim sürecidir (Çağlayan, 2006). Literatürde en çok kullanılan tanımı ise genel olarak bireyde istendik davranış oluşturma veya kasıtlı olarak kültürleme etkinliğidir (Demirel, 2012). Eğitim insanla var olmuştur ve insan var olduğu süre de devam edecektir. Eğitim insana özgü ve insan odaklı bir süreçtir. Eğitim, insanların bilgi ve becerilerini geliştirerek potansiyellerini ortaya çıkarmalarına, düşünme yeteneklerini artırmalarına ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve bu nedenle eğitimin en temel unsuru insanın kendisidir (İlgar, 2005). Eğitim insanda bir kişilik kazandırır ve erken yaşta başlaması oldukça önemlidir. Bu konuda öğretmenlere düşen görev ve sorumluluklar büyüktür ve bu da eğitim kademesi olarak okulöncesi döneme denk gelir. Bugünün çocukları yarının büyükleri düşüncesinden hareketle toplumun temeli erken dönemlerde verilen eğitime bağlıdır. Kazanılan bu davranışların kalıcı bir etki bırakması ise erken dönemlerde -okul öncesi dönemde- başlayan bir eğitimle mümkün olmaktadır (Çağlayan, 2006).

Eğitim, insani bir ihtiyaçtır ve nefes almak veya yemek gibi temel bir gereksinimdir. Zaman içerisinde eğitimin yöntemleri, teknikleri ve araçları değişebilmektedir, ancak eğitimin asıl amacı her zaman insanlığın mutluluğa ulaşmasıdır. İnsanlar, bu nihai amaca ulaştıklarında, kendilerini mutlu ve tatmin olmuş hissederler. Sonuç olarak, eğitimin insanların en temel gereksinimlerinden biri olarak toplumların sağlıklı bir

şekilde gelişmesinde önemli yeri vardır. Sağlıklı ve kaliteli bir eğitim sunarak bireylerin ve toplumun mutluluğu temin edilebilir (Senemoğlu, 2001). Eğitim bireyi kültürel yaşama hazırlayan sosyal süreçleri içerir. Bu, eğitimin sadece bireyin bilgi ve becerilerini artırmakla kalmayıp aynı zamanda toplumsal ve kültürel değerleri de içerdiği anlamına gelir. Eğitimin sosyal bir boyutu olduğu vurgulanmaktadır. Bu, bireyin toplumsal ilişkilere, normlara ve değerlere uyum sağlama sürecini içerir. Eğitim, kültürlenmeyi ve değerlerin aktarımını sağlayan bir süreç olarak görülür. Eğitimin en önemli işlevlerinden birinin yeni nesillere değer aktarımı olduğu bilinmektedir (Yelken ve Akay, 2017: 15).

Eğitim, formal eğitim ve informal eğitim olarak iki ana kategoriye ayrılmıştır. Formal eğitim, daha geniş bir kapsama sahip olup, örgün eğitim ve yaygın eğitim olarak iki alt kategoriye ayrılmaktadır (Fidan, 2012). Formal eğitim, belirli hedeflere ve programlara dayanan, önceden hazırlanmış eğitim programlarına bağlı olarak, belli ilkelere uygun olarak gerçekleşen bir eğitim türüdür (Çoban, 2012). Formal eğitim kapsamında, öğrenme hedefleri ve programlar önceden belirlenmiş ve hazırlanmıştır. Formal eğitimde, eğitim hizmetlerini sunanlar genellikle uzman kişiler veya öğretmenlerdir. Bu kişiler, kendi alanlarında yeterli donanıma sahip olarak atanmış veya seçilmişlerdir. İnformal eğitim, sabit bir ortam olmadan ve belirli bir plana bağlı kalmadan, değişik zaman dilimlerinde ve ortamlarda gerçekleşen eğitim olarak tanımlanır. Formal olmayan eğitim olarak da adlandırılan bu süreç, genellikle planlı bir program olmaksızın, günlük yaşamda karşılaşılan durumlar ve etkileşimler yoluyla ortaya çıkar (Çoban, 2012).

Örgün eğitim kurumlarının geniş bir yelpazede hizmet sunduğu ve bu sürecin bireylerde belirlenmiş dönemlerde davranış değişiklikleri meydana getirdiği söylenebilir. Fakat bilim ve teknolojiadaki değişim ve gelişmeler nedeniyle bazı meslek dallarında da değişimler meydana gelmiştir. Bu değişimden kaynaklı eksiklikleri giderebilmek için de yaygın eğitim önem kazanmıştır (Murat, 2009: 27). Yaygın eğitim, örgün eğitimin dışındaki bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla tasarlanmıştır. Bu, genellikle belirli bir yaşam dönemine veya resmi bir eğitim kurumuna bağlı olmayan bireyleri içerir (Oktay, 2012). Yaygın eğitim, örgün eğitimle iş birliği içinde yapılır ve genellikle tamamlayıcı bir rol üstlenir. Bu, örgün eğitimin

eksik kaldığı veya bazı bireylerin ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldığı durumlarda devreye girebilir.

2.2.Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi dönem, bir çocuğun doğumundan ilkokula başlayana kadar geçen süreyi kapsar. Okul öncesi eğitim olarak bilinen bu aşama, çocuğun gelişiminin sosyal, psikomotor, duygusal, zihinsel ve dilsel olmak üzere çeşitli yönlerini desteklemek için çok önemlidir. Bu dönemde çocuklar önemli bir büyüme sürecinden geçer ve kişilikleri hem aile terbiyesi hem de kurumsal eğitim yoluyla şekillenmeye başlar. Okul öncesi eğitim, Oktay (2018) tarafından tanımlandığı ve Gül (2008) tarafından pekiştirildiği üzere, 0-6 yaş arası çocukların çok yönlü gelişimini desteklemeyi amaçlayan yapılandırılmış bir süreçtir. Yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturur, temel becerileri kazandırır ve eğitime yönelik tutumları şekillendirir (Tuğrul, 2006 akt. Balat, 2015).

Doğru bir perspektifle bakıldığında okul öncesi eğitim kurumları, çocukların sağlıklı bir şekilde gelişimlerini desteklemek ve ailelere yardımcı olmak amacıyla kurulmuştur. Bu kurumlar, çocukların sadece barındığı ve gözetildiği yerler olarak değil, aynı zamanda onların bedensel, zihinsel ve sosyal yeteneklerini geliştirmek için planlı ve düzenli bir şekilde eğitim hizmeti sundukları yerler olarak da düşünülmelidir (Yaşar, 1994).

Eğitimde temel hedef, etkin bireyler ve etkin vatandaşlar yetiştirmektir. Bu, sadece bireyin kendi potansiyelini geliştirmesi değil, aynı zamanda toplum içinde sorumlu bir vatandaş olarak katkıda bulunması anlamına gelir. Eğitim süreci çocukları, kendi bireysel kimliklerini korurken aynı zamanda toplumla bir bütün halinde olmaya teşvik etmektedir. Etkin bir birey ve vatandaş yetiştirmek için, çocukların okul öncesi yıllarında temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanmaya başlaması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2014). Bu, öğrenme sürecinin erken dönemlerinde dikkatli çabaların sarf edilmesi gerektiğini gösterir. Çocukların okul öncesi yaşlardan itibaren sağlıklı büyümeleri, gelişmeleri ve öğrenmeleri için uygun ortamların oluşturulmalıdır. Okul öncesi eğitim programının yenilikçi ve yaratıcı bir yaklaşım benimsemesi beklenir. Bu, çocuklara sadece temel bilgileri öğretmekle kalmayıp aynı zamanda problem çözme becerilerini geliştirmeleri ve yaratıcı düşünceleri için

fırsatlar sunmayı içerir (Oktay, 2000). Çocukların olayları yaratıcı bir şekilde değerlendirebilmeleri, problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu, sadece bilgiyi ezberleme değil, aynı zamanda bilgiyi sorgulama ve uygulama becerilerini de içerir. Okul öncesi eğitimin toplumsal ihtiyaçların karşılamada çok önemli bir payı olduğu bilinmekte ve önemsenmektedir (Tuğrul, 2005).

Türkiye ve dünyada okul öncesi eğitim resmi ve özel kurumlar tarafından yürütülmektedir. Bu kurumlar, çocukların gelişim özelliklerini dikkate alarak açılmış ve bu dönemin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte hizmet sunmayı amaçlamaktadır. ‘Okul öncesi eğitim kurumu’ okul öncesi eğitim dönemi çocuklarına eğitim veren anaokulu, ana sınıfı ve uygulama sınıfını ifade eder (MEB, 2020). Bunlar:

- Anaokulu: Eylül ayı sonu itibarıyla 36-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okullardır. Bu okullar genellikle çocukların oyun yoluyla öğrenmelerine odaklanır ve sosyal, duygusal, bilişsel ve motor gelişimlerini destekleyici etkinlikler sunarlar.
- Ana Sınıfı: Eylül ayı sonunda 57-68 aylık çocukların eğitimi için, çocukları ilkokula hazırlamak ve sosyal becerilerini geliştirmek amacı ile örgün eğitim kurumları içinde açılan sınıflara ana sınıfı denir.
- Uygulama Sınıfı: Eylül ayı sonu itibarıyla, çocuk gelişimi ve eğitimi alanında uzmanlaşmış mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları 36 ila 68 aylık çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Bu kurumlar, bu yaş grubundaki çocuklar için eğitim ve gelişim faaliyetlerinin yürütüldüğü temel birimler olarak hizmet vermektedir. Bu sınıflar, çocuk gelişimi ve eğitimi alanında öğrencilerin teorik bilgilerini uygulamaya dönüştürmelerine olanak tanır ve mesleki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

2.3.Eğitim Kurumları Açısından Motivasyonun Önemi

Motivasyon, çalışanların yaratıcı düşünceler geliştirmelerine, yeteneklerini geliştirmelerine ve işlerinde tatmin duygusu yaşamalarına yardımcı olur. Pozitif rekabet ortamı ile duygu kontrolü önemlidir ve motivasyonu artırabilir (Serinkan, 2008: 158). Eğitim alanında da motivasyon önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin işlerini sevgiyle ve motivasyonla yapmaları, öğrencilerin ve kendilerinin motivasyonu

açısından kritiktir. Öğretmenlerin uzmanlığı ve motivasyonu, öğrencilerin öğrenmeye olan isteklerini etkileyebilir. Bir ğretmenin kendi işine duyduğu motivasyon eksikse, öğrencilerinden aynı düzeyde motivasyon beklemek zordur (Aksel, 2016).

Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörler arasında maaş, terfi olanakları, iş yükü, eğitim olanakları, kişisel gelişim imkanları, çalışma çevresi ve ilişkileri gibi birçok faktör bulunmaktadır. Ancak, motivasyonun genel amacı, bireyleri istekli ve verimli bir şekilde çalışmaya teşvik ederek kurumlarıyla iş birliği yapmalarını sağlamaktır. Öğretmenler, ğrenciler için çok önemli bir role sahiptir ve öğrenciler için rol model olabilirler. Etkili ğretmenler genellikle işlerinden memnun olan ve yüksek motivasyona sahip bireylerdir (Karakaya ve Ay, 2007).

Özellikle okul müdürlerinin liderlikleri, iletişim becerileri ve vizyonları, okuldaki çalışanların motivasyonunu ve bağlılığını etkiler. Hedeflere ulaşmak için iş birliği ve koordinasyon önemlidir. Müdürlerin öğretmenlerle, öğrencilerle ve velilerle etkili bir şekilde iletişim kurması ve iş birliği yapması, başarıyı artırabilir. Bu şekilde, okuldaki tüm paydaşlar ortak hedeflere doğru birlikte ilerleyerek olumlu bir okul atmosferi yaratabilirler (Arslan, 2019). Motivasyon konusunda okul yöneticilerinin olduğu kadar öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer çalışanların da sorumlulukları bulunmaktadır. Motivasyonun sadece okul yöneticilerinin değil, tüm okul topluluğunun ortak çabalarıyla artırılması mümkün olacaktır (Arslan, 2007). Okul yöneticileri öğretmenler ve öğrencilerle karşılıklı etkileşim içinde olmalıdır. Eğer her iki taraf da yükümlölüklerini yerine getirmezlerse, yapılan en iyi uygulamalar bile olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle, motivasyon konusunda tüm tarafların iş birliği yapması ve sorumluluklarını yerine getirmesi önemlidir (Güney, 2012: 318 319).

2.4.Motivasyon

"Motivasyon" terimi Latince "movere" kelimesinden gelmektedir ve "hareket etmek" anlamına gelmektedir. Bu etimoloji, bizi ileriye doğru iten ve hedeflerimize ulaşmamızı sağlayan bir şey olarak özünü yansıtmaktadır. (Korth, 2007).

Motivasyon kavramı, insan davranışlarını etkileyen ve yönlendiren birçok faktrölü içeren geniş bir alandır. Bu faktörler arasında arzular, istekler, amaçlar, hedefler, güdüler ve teşvikler gibi unsurlar önemli bir yer tutar. Motivasyon, genellikle fizyolojik veya psikolojik bir eksikliğin ya da belirli bir amaca ulaşma arzusunun

bireyi harekete geçiren süreç olarak tanımlanır. Bu tanımlamalar hem uygulayıcılar hem de akademisyenler tarafından motivasyonun doğasını anlamak ve insan davranışlarını açıklamak için kullanılır (Luthans, 2012: 157). Motivasyon; davranışların oluşmasına neden olan enerjinin onlara şekil ve yön veren güçlerin temel unsurlarını içermektedir. Davranışların oluşumunu sağlayan, onlara yön veren bu güçler insanın temel ihtiyaçlarından kaynaklanırken; onun istek, ihtiyaç ve yoksunlukları onu motive eder ve harekete geçirir. Bu bağlamda her insanın ihtiyacı farklı olabileceği gibi motive eden şeyler de farklı olabilir. Bunların yanı sıra motivasyon (güdüleme) kelimesi genellikle eğitim, öğretim, başarılı olma, verimli olma gibi ifadelerle birlikte kullanılır (Karataş, 2017).

Motivasyonun işyerindeki önemi, hemen hemen yarım yüzyıl önce Victor Vroom'un eski danışmanı Maier (1955) tarafından oluşturulan denklemde görülür. Bu denklem ise motivasyon kavramının insan Kaynakları Yönetimi (İKY), Endüstriyel ve Örgütsel Psikolojisi (E/Ö) ve Örgütsel Davranış (ÖD) alanlarında neden birer temel taşı olduğundan bahseder. İş performansı = yetenek x motivasyon şeklinde ifade edilebilir (Latham, 2007: 3). Motivasyonun temel amacı, çalışanları verimli ve istekli bir şekilde çalışmaya yönlendirmektir. Çalışanların enerjilerini, çabalarını ve yeteneklerini kurumlarının amaçlarına uygun bir şekilde kullanmalarını içerir. Motivasyon, çalışanların bireysel ihtiyaçları ve deneyimleri ile kurumun hedefleri arasında uyum sağlamayı amaçlar. Bu, çalışanların hem kişisel tatminini artırabilir hem de kurumun genel başarı hedeflerine katkıda bulunabilir (Karakaya ve Ay, 2007). İnsanlar belirli ihtiyaçları tatmin etmek için harekete geçerler ve bu ihtiyaçlar belirli bir sıraya veya önceliğe sahiptir. Onları harekete geçiren ihtiyaçların tamamına motivasyon denilirken, peşinden koştuğu ihtiyaçlarının davranışa dönüşmesi sürecine ise motivasyon süreci denilmektedir (Sabuncoglu, 2005).

Motivasyonun seviyesi, bireylerin belirledikleri amaçlara ulaşma yolunda gösterdikleri çabaları içerir. Başka bir deyişle, kişinin hedeflere yönelik çabaları motivasyon seviyesini belirler. Öğretmen ve idareci arasındaki sağlıklı iletişim, idarecinin ve öğretmenin görevini daha etkin bir şekilde yerine getirmesine yardımcı olur. Bu, iş birliği ve öğrenci başarısı için olumlu bir etki yapabilir (Koçel, 2003). Cemaloğlu 2002'de yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerinde motivasyon düzeylerinin ne denli önemli olduğuna vurgu

yapmaktadır. Bu, öğretmenlerin işlerine duydukları motivasyonun etkin ve verimli bir performans için kritik olduğunu gösterir. Motive olmuş bir öğretmenin görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirebileceği ve bu durumun öğrenci başarısı ve eğitim kalitesine olumlu bir etki yapabileceği düşünülmektedir (Cemaloğlu, 2002).

Demir (2018) öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasında yakın bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgular, okul yöneticilerinin öğretmenleri motive etmek için kullandıkları dilin, öğretmenler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Pozitif bir korelasyon, okul yöneticilerinin motivasyonel dil algıları ile öğretmen motivasyonu algıları arasında bir ilişki olduğunu gösterirken, yapılan regresyon analizi ise okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerin motivasyonlarını anlamlı bir şekilde açıkladığını göstermektedir. Ünal'ın çalışmasına göre okul müdürü okulun en yüksek yöneticisi olarak, okulun hedeflerine ulaşmaya çalışırken ve öğretmenlerin motivasyonunun sağlarken en önemli katkının müdürlerin vermesi gerektiğini savunmaktadır. Bu ifade, okul müdürünün rolünün, okulun hedeflerine ulaşma ve öğretmenlerin motivasyonunu sağlama konularında kilit bir faktör olduğunu vurgular. Okul yöneticilerinin liderlikleri, okulun genel performansını ve öğrenci başarısını etkileyebilir (Ünal, 2001). Müdürlerin etkili liderlik ve iletişim becerileri, çalışanların performansını artırabilir ve okulun hedeflerine ulaşmasını sağlayabilir. Ayrıca, demokrasi algısı ve katılımcı bir yönetim anlayışı, çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini ve fikirlerinin önemsendiğini görmelerini sağlayabilir (Aydın, 2019).

2.5.İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, kişinin kendi iç dünyasından kaynaklanan ve dış ödüllerden bağımsız olarak yapılan faaliyetlerden duyulan haz ve memnuniyet ile ilgili bir motivasyon türüdür (Başaran, 2000: 75). İçsel motivasyona sahip kişiler, bir görevi ya da etkinliği yaparken kendiliğinden haz alır ve bunu yapmanın kendisi bir ödül olarak görülür. Bu tür motivasyon, kişinin merakını, öğrenme arzusunu ve kendini geliştirme isteğini besler.

İçsel motivasyona sahip kişiler için ceza ve ödüller genellikle gereksizdir çünkü bu kişiler, yaptıkları işten doğrudan keyif alır ve tatmin olurlar. Eylemin kendisi zaten

onların motivasyonunu sağlar (Hoy ve Miskel, 2010: 157). İçsel motivasyonda önemli olan, görevi başarmaktan ziyade işin yapıldığı süreçte duyulan zevk ve istekliliktir. Bu tür motivasyon, kişinin yaptığı işin kendisinden keyif almasını ve bu sürecin ona tatmin sağlamasını içerir. İşin sonucundan bağımsız olarak, süreçteki deneyim, öğrenme ve katılım, içsel motivasyonun merkezindedir (Çetin, 2004: 90).

İçsel motivasyonun desteklenmesi, kişinin iç dünyası ve değerleriyle doğrudan ilgilidir. Çalışanın yaptığı işin bazı özellikleri, içsel motivasyonu artırmada önemli rol oynar (Başaran, 2004: 265). Bu özellikler, çalışanın yaptığı işte daha fazla tatmin bulmasını ve işine daha bağlı olmasını sağlar. İçsel motivasyonun bu şekilde desteklenmesi, çalışanların işlerinde daha verimli, yaratıcı ve mutlu olmalarına yol açar. Örgütlerin içsel motivasyonu desteklemeye yönelik stratejiler geliştirmesi, çalışanların performansını ve memnuniyetini artırmak için kritik öneme sahiptir. İçsel motivasyonu destekleyen motivasyon araçları ve uygulamaları, çalışanların işlerine daha bağlı olmalarını ve daha yüksek düzeyde performans sergilemelerini sağlar.

2.6.Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, bireyin dışından gelen etkilerle ortaya çıkan ve bireyi harekete geçiren bir motivasyon türüdür (Akbaba, 2006: 344). Bu tür motivasyonda, birey belirli bir ödül kazanmak veya cezalardan kaçınmak için bir görevi yerine getirir. Dışsal motivasyon, içsel motivasyonun aksine, dışarıdan gelen teşvikler ve baskılarla harekete geçirilir.

Dışsal motivasyonda motivasyonu sağlayan temel etken, bireyin dışından gelen ödüller veya cezalardır. Bu tür motivasyonda, eylemin kendisi değil, eylemin sonucunda elde edilecek olan ödül veya kaçınılacak olan ceza değer taşır. Bu nedenle, dışsal motivasyonun odak noktası eylemin süreci değil, sonucudur (Hoy ve Miskel, 2010:157).

Motivasyonun dışarıdan beklenmesi hem iş hem de eğitim hayatında uzun vadeli başarı ve sürdürülebilir performans açısından risklidir. Bu durum, bireyin sürekli olarak dışsal ödüllere veya cezalara bağımlı hale gelmesine ve içsel motivasyonunun zayıflamasına yol açabilir (Serinkan, 2008: 158). Dışsal motivasyonun eksikliği durumunda, bireyler görevlerini yerine getirmekte zorluk çekebilir ve bu da ciddi sonuçlara yol açabilir. Örgütler, çalışanlarının motivasyonunu artırmak için dışsal

motivasyon araçlarını dikkatli bir şekilde kullanmalı ve bunları içsel motivasyonu destekleyen stratejilerle dengelemelidir. Bu şekilde, çalışanların hem kısa vadeli performanslarını artırmak hem de uzun vadeli bağlılık ve memnuniyetlerini sağlamak mümkündür.

2.7. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Abraham Maslow (1908-1970), İhtiyaçlar Hiyerarşisi teorisi ile tanınan Amerikalı bir psikologdur. Teori, en temelden en karmaşık olanlara doğru, hiyerarşik bir sırayla insan ihtiyaçlarının beş farklı aşamasını anlatır. 2002 yılında yayınlanan “Review of General Psychology” araştırmasında Maslow, 20. yüzyılın en ünlü on psikoloğu arasında gösterilmiştir (Haggbloom vd., 2002). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi genellikle en önemli ihtiyaç seviyeleri en alt kısımlarda ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı ise en üst kısımda olacak şekilde bir piramit şeklindedir. Alt basamaklardaki bir ihtiyaç karşılanmadığında bireyin üst kademelere de yönelemediği öne sürülmektedir. Bireyin üst basamaklardaki ihtiyaçlarının oluşması alttakilerin tatmin olmasının bir sonucudur (Akat vd., 1994).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi piramidinin ilk dört katmanına “eksiklik ihtiyaçları” denir: fizyoloji, güvenlik, sevgi-ait olma ve saygınlık ihtiyacıdır. Bu düzeyde bir eksiklik varsa birey eksiklikleri gidermeye yönelecektir. Maslow, insan motivasyonlarının genel olarak içinden geçtiği modeli tanımlamak için 'fizyolojik', 'güvenlik', 'aitlik' ve 'sevgi', 'saygı' ve 'kendini gerçekleştirme' terimlerini kullanmıştır. Maslow'un teorisinin nihai amacı en yüksek aşamaya ulaşmak, kendini gerçekleştirmeyi başarmaktır (McEwen ve Wills, 2014).

Fizyolojik İhtiyaçlar: Teorinin en altında, piramidin temelinde yer alan ve en öncelikli olarak kabul edilen ihtiyaçlar fizyolojik ihtiyaçlardır. Fizyolojik ihtiyaçlar yemek, hava, su, boşaltım, uyku, barınak, cinsellik gibi temel gereksinimleri içerir. Teoriye göre, temel fizyolojik ihtiyaçlar karşılanmadan diğer ihtiyaçlar öncelik kazanmaz. Yemek, su gibi en temel ihtiyaçlar karşılanmadığı sürece daha üst sıradaki ihtiyaçlara odaklanmak mümkün olmaz. Maslow'a göre bir ihtiyaç karşılanmadığı sürece, bu ihtiyaç organizmayı etkiler ve diğer ihtiyaçlar üzerinde öncelik kazanır. İhtiyaçların karşılanması, motivasyonu artırabilir ve bireyin daha üst seviyedeki ihtiyaçlara yönelmesini sağlayabilir (Abukan, 2014).

Güvenlik İhtiyaçları: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde, fizyolojik ihtiyaçlar karşılandıktan sonra sıradaki basamak güvenlik ihtiyaçlarıdır. Bu, bireyin temel güven ve emniyet ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir aşamadır. Güvenlik ihtiyacı, bireyin korku ve kaygılarını düşük bir düzeye indirmesi için gerekli araçları içerir. Bu araçlar, barınma, fiziksel güvenlik, finansal ve zarardan korunma, kanunlara uyma gibi konuları kapsar. Güvenlik ihtiyacının fonksiyonları, bireyin hayatta kalmayı sağlama, olası tehlikelerden korunma, maddi ve manevi güvenceyi elde etme gibi temel ihtiyaçları içerir (Çetindere, 2019: 25).

Sosyal İhtiyaçlar: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin üçüncü basamağı sosyal ihtiyaçları içerir. Bu ihtiyaçlar bireyin sosyal ilişkilere, sevgiye, saygıya ve aidiyet hissine yönelik gereksinimleri kapsar. İfade, sevmek, saygı görmek, sevilme isteği, yardımseverlik, bir grupta ait olma ve şefkat gibi ihtiyaçları bu sosyal ihtiyaçlar grubuna örnek olarak göstermektedir. Sevgi ihtiyacının karşılanması, bireyin kendini güvende hissetmesini, dürüstçe ve içtenlikle kendini ifade etmesini sağlayabilir ve kişinin duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına ve bireyin kendini gizleme ve saklama eğilimlerinin azalmasına katkıda bulunabilir (Abukan, 2014).

Saygı İhtiyacı (Kendini Gösterme İhtiyacı): Maslow'a göre ihtiyaçlar hiyerarşisinin dördüncü basamağı, insanların dikkat çekme ve toplumda önemli olma eğilimlerini içerir. Bu basamak kişisel değer, prestij ve toplumsal tanınma gibi faktörlere odaklanır. Bu basamakta yer alan gereksinimler, bireylerin bulundukları yerde veya toplumda başkalarının dikkatini çekme eğilimlerini ifade eder. Bu basamakta yer alan gereksinimleri tatmin etmek için bireyler güç, başarı, statü, yeterli olma, bağımsızlık arzusu, prestij, önem ve takdir görme, üstünlük kurma ve tanınma isteklerini geliştirmeye çalışırlar. Bu basamak bireylerin hem toplumda hem de kendi içsel değer sistemlerinde önemli olma arzusuna odaklanır (Omay, 2007).

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Bu basamak bireyin potansiyel yeteneklerini kullanma ve ideale ulaşma arzusunu içerir. Bu basamakta birey, gerçekleştirmek istediği ideallerini ortaya koymaya ve bu idealleri başarma sürecinde haz duymaya odaklanır. Maslow, kendini gerçekleştirme ihtiyacını henüz meydana gelmemiş potansiyel yeteneklerin kullanılma eğilimi olarak tanımlar. Bu ifade Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağının, bireyin en yüksek potansiyeline ulaşma,

ideallerini gerçekleştirme ve özsaygısını güçlendirme ile ilgili olduğunu vurgular (Tunçer, 2013: 91).

Kendini gerçekleştiren kişilerin ortak özelliklerinden biri, diğer insanları sevmeye ve onları oldukları gibi kabul etmeye yeteneğidir. Bu, empati ve hoşgörüyle birlikte diğer insanlara saygı duymayı içerir. Kendini gerçekleştiren bireyler, sadece kendi bireysel hedeflerine odaklanmak yerine, toplumsal problemlere ilgi duyarlar. Bu, geniş bir perspektife sahip olma ve toplumlarıyla etkileşimde bulunma eğilimini içerir. Zira pozitif ilişkiler, geniş bakış açısı ve ruhsal sağlık, bireyin potansiyelini en st düzeye çıkarmasına yardımcı olabilir (Onaran, 1981). Maslow'a göre, bireyler temelde kendini gerçekleştirme potansiyeline sahip olarak doğarlar, ancak yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli faktörler bu potansiyeli sınırlayabilir veya engelleyebilir. Maslow, toplumun beklentileri, kültürel normlar, aile dinamikleri ve diğer dış etkenlerin bireyin kendini gerçekleştirme sürecini kısıtlayabileceğini belirtir. Bireyin yaşamında zorunlu roller veya sosyal beklentiler, kişinin kendi içsel potansiyelini keşfetmesini ve ifade etmesini engelleyebilir (Abukan, 2014).

2.8. Herzberg ift Faktör Kuramı

Frederick Herzberg'in ift Faktör Kuramı, işyerindeki memnuniyeti ve motivasyonu etkileyen unsurları belirlemeye yönelik önemli bir çalışmadır. Herzberg, alışanların işlerini sevmelerini ve işlerinden keyif almalarını sağlayan faktörleri "motivasyonu arttıran faktörler" olarak adlandırmıştır. Diğer yandan, işyerindeki memnuniyetsizliği ve motivasyonu düşüren faktörleri "hijyen faktörler" olarak tanımlamıştır. (Tınaz, 2005). Herzberg'e göre, motivasyonu arttıran faktörlerle ilgili eksiklikler çalışanlarda memnuniyetsizliğe neden olmaz, sadece motivasyonu düşürür. Ancak hijyen faktörlerindeki eksiklikler motivasyonu düşürür, ancak arttırmaz. Bu nedenle, Herzberg'e göre işyerlerinin hem motivasyonu arttıran faktörlere hem de hijyen faktörlere önem vermesi gerekmektedir. Sabuncuoğlu (1995) motive olmada ekonomik faktörlerin önemli olmadığını savunurken yapılan işten doyum sağlamakta başarılı olmak en önemli işleve sahip olduğunu belirtmiştir (Sabuncuoğlu, 1995).

Çift Faktör Kuramı, iş motivasyonunu ve memnuniyetini anlamada dışsal ve içsel faktörlerin ayrımının önemini vurgular. İş tatmini ile memnuniyetsizlik arasında farklı kaynaklar olduğu düşünülerek, yöneticilerin her iki alanı da ele alarak etkili bir

motivasyon stratejisi oluşturmaları gerektiği savunulur. Bir organizasyon, ücretlendirme, denetim, terfi olasılığı gibi hijyen faktörlerinde iyileştirme yaparsa, bu çalışan memnuniyetini artırabilir (Bassett-Jones ve Lloyd, 2005).

Dışsal faktörler, çalışma ortamının temel unsurlarını içerir. Temiz bir çalışma ortamı, güvenli bir işyeri, adil bir ücret ve uygun iş koşulları gibi unsurlar, çalışanların rahat hissetmelerini sağlar. Bu faktörlerin eksikliği durumunda, çalışanlar rahatsızlık hissi yaşayabilir ve bu durum motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir (Kaya, Yıldız ve Yıldız, 2013). Çift Faktör Kuramı' na göre, dışsal faktörler sadece çalışanları memnun eder ve motivasyonlarını geçici olarak artırabilir. Ancak uzun vadeli ve sürdürülebilir bir motivasyon için içsel faktörlerin de devreye girmesi gerekmektedir. İçsel faktörler, bireyin işine anlam katması, kendini gerçekleştirmesi ve kişisel gelişimini sağlamasıyla ilgili olduğundan, çalışanların işlerine olan bağlılıklarını güçlendirebilir (Güven ve Çevik, 2008).

Frederick Herzberg'in Çift Faktör Kuramı, iş motivasyonu ve iş tatmini konusunda yöneticilere yeni bir bakış açısı sunmuştur. Herzberg'in kuramı, parasal ödüllerin genellikle dışsal faktörler olduğunu ve uzun vadeli motivasyon sağlamada yetersiz olduğunu vurgular. Bu, yöneticilere sadece maddi ödüllere odaklanmanın yeterli olmadığını, aynı zamanda işin doğasını ve içsel faktörleri de göz önünde bulundurmaları gerektiğini gösterir. Herzberg, içsel faktörlerin, çalışanların iş tatmini ve performansını daha etkili bir şekilde etkileyebileceğini savunur (Baysal ve Tekaslan, 1996). Herzberg' in bakış açısına göre, hijyen faktörleri çalışanları sadece memnun edebilir veya rahatsız edebilir, ancak gerçek bir motivasyon sağlayamazlar. Motivasyon faktörleri ise çalışanların işlerine olan içsel bağlılıklarını artırır ve uzun vadeli bir motivasyonu destekler. Yani, çalışanları sadece memnun etmek değil, aynı zamanda gerçek bir iş tatmini ve motivasyon sağlamak için hem hijyen faktörlerine hem de motivasyon faktörlerine odaklanmak gerektiğini vurgular (Lazaroiu, 2015).

2.9. Bandura'nın Özyeterlilik Teorisi

Öz-yeterlilik bireyin kendi yetenekleri, becerileri ve kaynakları hakkında yaptığı değerlendirme hakkında bilgi verir (Bandura, 1977: 193). Bandura, öz-yeterlilik teorisini geliştirirken bireyin davranışlarını ve duygusal tepkilerini etkileyen faktörleri ele almıştır. Bandura'ya göre, bireyin kendine olan inancı, yani öz-yeterlilik inancı,

seçimleri, hedefleri, çabaları, motivasyonu ve stresle başa çıkma becerisi üzerinde önemli bir rol oynar (Stirling, 2016: 3). Albert Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı, davranışın, çevrenin ve bilişsel süreçlerin etkileşimini vurgular ve Öz-yeterlilik teorisi de bu kuramın önemli bir bileşenidir. Bandura'ya göre, bireyin davranışları, çevresel etkilerle birlikte bireyin kendi düşünceleri, inançları ve öz-yeterlilik algısı tarafından da şekillenir (Staples, Hulland ve Higgins, 1999: 759). Öz-yeterlilik inancı yüksek olan bireyler, daha zorlu hedeflere yönelme, zorluklarla karşılaştıklarında daha fazla çaba gösterme ve olumsuz duygusal tepkilerle daha etkin bir şekilde baa çıkma eğilimindedirler. Bu nedenle, öz-yeterlilik inancının güçlendirilmesi, bireylerin daha başarılı ve mutlu bir yaşam sürmelerine yardımcı olabilir (Stajkovic & Luthans, 1998: 241).

Bandura'ya (1989) göre öz-yeterliliğin dört süreç üzerinde farklı etkileri vardır (s.1175). Bunlar;

1-Bilişsel süreç: Bilişsel süreçler, bireyin amaçları belirlerken kendi yetenekleri, öz değerdendirme ve geçmiş deneyimleri gibi faktörlerden etkilenir. Örneğın, bir bireyin kendine olan güveni arttıkça, kendisine daha yüksek ve zorlayıcı hedefler koyma eğilimi de artabilir. Bu durum, bireyin kendi kapasitesine güvenerek daha yüksek performans sergileme isteğiyle ilişkilidir.

2-Motivasyonel Süreç: Öz-yeterlilik inancı, bir kişinin motivasyon düzeyini ve karşılaştığı zorluklara karşı göstereceği gayreti etkiler. Örneğın, bir kişi kendine olan güveni arttıkça, zorluklarla karşılaştığında daha fazla çaba gösterme ve engellerle daha uzun süre mücadele etme eğiliminde olabilir. Öz-yeterlilik inancı düşük olan kişiler, zorluklarla karşılaştıklarında çabalarını erkenden bırakabilir ve daha kolay çözümlere yönelebilirken, yüksek öz-yeterlilik inancına sahip olanlar, zorluklarla daha fazla mücadele etmeye ve daha yüksek çaba göstermeye eğilimli olabilirler.

3-Duyuşsal Süreç: Duyuşsal süreçler de öz-yeterlilik inancıyla ilişkilidir ve davranışları etkiler. Öz-yeterlilik inancı yüksek olan bireyler, endişe verici veya zorlayıcı durumlarla karşılaştıklarında daha az stres yaşama eğilimindedirler. Bu durum, motivasyon düzeylerini korumalarına ve daha etkili bir şekilde hareket etmelerine olanak tanır.

4-Seçme Süreci: Öz-yeterlilik inancı yüksek olan bireyler, kendilerine uygun olduğunu düşündükleri iş ve durumları seçme eğilimindedirler. Bu bireyler, başa çıkabilecekleri iş ve durumları tercih ederken, üstesinden gelemeyeceklerine inandıkları işlerden kaçınırlar.

2.10. Vroom'un Beklenti Kuramı

Victor Vroom'un beklenti teorisi, motivasyonun temelini oluşturan önemli bir açıklama olarak kabul edilir. Bu teoriye göre, bir kişinin motivasyonu, o kişinin belirli bir davranışı sergilemesinin belirli bir sonuca ulaşacağına olan inancına dayanır. (Brevis & Vrba, 2013: 471). Beklenti kuramına göre aşağıdaki üç unsurun bireyin çalışma motivasyonunu belirlediği düşünülür (Wagner & Hollenbeck, 2015: 83).

Beklenti (çaba-performans ilişkisi): Beklentiler, çaba-performans ilişkisinin temelini oluşturur ve kişinin motivasyonunu, performansını ve hedeflerine ulaşma olasılığını etkiler. Yüksek beklentilere sahip olmak genellikle daha yüksek bir performans için motivasyonu artırır, çünkü kişi başarılı olacağına inanır. Öte yandan, düşük beklentiler performansı olumsuz etkileyebilir çünkü kişi başarısız olacağına inanır ve çabasını azaltabilir. Bu nedenle, iş yerlerinde çalışanların beklentilerini yönetmek ve onları teşvik etmek önemlidir.

Araçsallık (performans-ödül ilişkisi): Araçsallık, performans-ödül ilişkisini ifade eder. Bir bireyin, belirli bir performans düzeyinin istenen sonucu elde etmeye ne kadar etkili olacağına inanması araçsallık olarak adlandırılır. Ödül, genellikle maddi veya manevi bir teşvik olarak düşünülür. Örneğin, satış elemanının daha fazla satış yaptığına prim alacağına inanması, araçsallığın yüksek olduğunu gösterir. Bu inanç, kişiyi daha yüksek performansa teşvik edebilir.

Değer (ödül-kişisel hedef ilişkisi): Değer, bir bireyin yaptığı işin sonucuna yüklediği önemdir denilebilir. Her iş sonucu veya hedef farklı bir değere sahip olabilir ve bu değerler kişiden kişiye değişebilir. Örneğin, satış elemanının daha fazla satış yaparak prim alması bir değer olarak kabul edilebilir. Ancak, başka bir satış elemanı için daha az iş stresi veya ailesiyle daha fazla zaman geçirme gibi sonuçlar daha önemli olabilir. Bu nedenle, bir çalışanın motivasyonu ve performansı, iş sonuçlarına ve hedeflerine verdiği değerlerle doğrudan ilişkilidir. İş verimliliğini artırmak için, iş sonuçları ve hedeflerinin çalışanlar tarafından değerli bulunmasını sağlamak önemlidir.

Bir kişinin motivasyonu, çabalarının belirli bir performansla sonuçlanacağına (beklenti), bu performansın belirli bir ödülle karşılanacağına (araçsallık) ve bu ödülün kişiye önemli gelmesine bağlıdır. İkinci dereceden sonuçlar, yani ödülün doğrudan maddi olmayan faydaları, motivasyonu artırabilir çünkü insanlar sadece maddi ödüller için değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal tatmin için de çalışırlar (Koçel, 1995).

Porter ve Lawler'ın motivasyon teorisi, Vroom'un beklenti kuramının bir gelişimi olarak kabul edilir. Bu teori, Vroom'un beklenti kuramının eksik kalan bazı yönlerini tamamlar. Ödüllerin kişisel değerlerle uyumlu olması gerektiğini ve adalet duygusunun önemli olduğunu vurgular. Ödüllerin adaletli bir şekilde dağıtılması, motivasyonun sürdürülmesi açısından önemlidir çünkü bireylerin performanslarına göre aldıkları ödüllerin adil olduğunu düşünmeleri motive edici olabilir (Peker, 2001).

2.11.Örgüt

Örgüt kavramını; ortak amaç ve hayalleri gerçekleştirebilmek için bir araya gelen birden fazla kişinin, kendi aralarında iş bölümü yaparak hiyerarşik ast üst ilişkisi kuran, kurulan ve bu ilişkiye dayalı olarak da bir araya gelen insanları ortak hedefe kanalize edip yönlendiren ve onları denetleyen mekanizmaların olduğu yapılardır diye ifade edebiliriz (Çınar, 1999). Var olan her örgüt belli bir amacı gerçekleştirebilmek için oluşmuştur. Bu amaca ulaşip gerçekleştirebilmekte hiç şüphesiz örgütü meydana getiren üyelerin sorumluluğundadır. Aydın'a (1985) göre, bireyler tek başlarına ulaşamayacakları hedeflere varabilmek için başkalarıyla iş birliği yapma ihtiyacı duymuşlardır. Bu ihtiyaç, örgütlerin ortaya çıkışının temel nedenidir. Birlikte yapılması gereken bir amacın gerçekleşmesi için birçok insanın gücünün birleştirilmesini ve bütünleştirilmesini gerektirmektedir. Uygarlığın önkoşulunu örgüt olarak nitelendirmiştir (Aydın, 2018). Dinçer ve Fidan'a (1996: 16) göre örgüt, ortak amaç doğrultusunda bazı ilkeler ve politikaların etkisiyle meydana gelir. Toplumun oluşturduğu örgüt, toplumun ihtiyacı olan ürünü üretmek için kurulur. Örgütler istenilen ürünü üretebilmek için işinde usta olan insanlar ile çalışır ve onları güdüler (Başaran, 2008).

Örgüt yapısı, örgüt iklimini belirlemede önemli bir rol oynar. Örgüt yapısının belirli özellikleri, çalışma ortamının nasıl algılandığını ve hissedildiğini etkileyebilir. Özellikle, resmi ve kuralcı bir yapıya sahip olan bir örgüt, soğuk bir iklimin oluşmasına ve dışarıya kapalı bir anlayışın yayılmasına neden olabilir (Karcıoğlu, 1997). Bu da

Çalışanların motivasyonunu ve işe katkısını olumsuz etkileyebilir, örgüt ikliminin soğuk ve işe dönük olmasına yol açabilir. Bu nedenle, örgütlerin yapısını esnek, katılımcı ve iletişime açık hale getirmek, daha sıcak ve motive edici bir iklim oluşturabilir. Dönmez' in (2009) belirttiğine göre, sert bir örgüt yapısının örgüt içinde çalışanlar ve diğer iç ve dış etkenler arasında zayıf bir etkileşim olduğunu söylemektedir. Bu, rgtteki katılımın, iletişimin ve esnekliğin kısıtlandığı anlamına gelebilir. Geleneksel rgt modellerinin sert bir yapıyı benimsemesi, çalışanların motive olmasını ve iş birliği yapmasını zorlaştırabilir, böylece örgütün etkinliğini olumsuz etkileyebilir.

Örgütlerin amaçları genellikle genel ve özel olarak ikiye ayrılır ve örgütün türüne göre farklılık gösterebilir. Genel amaçlar, bir örgütün topluma veya genel kamu yararına hizmet etmesini ifade eder. Örneğin, kamu kurumları, vakıflar veya sivil toplum kuruluşları genellikle genel amaçlarla kurulmuşlardır. Özel amaçlar, bir örgütün kendi özel çıkarlarını veya belirli bir ticari amacı gerçekleştirmeyi hedeflediği durumları ifade eder. Örneğin, bir eğitim kurumu genel olarak topluma hizmet etmeyi amaçlarken, bir ticari şirket kr elde etmeyi amaçlar (Gündüz, 2008). Örgüt amaçlarının net, açık ve yazılı olması, örgütün etkili bir şekilde yönetilmesini, iş birliği ve koordinasyonun artmasını, performansın değerlendirilmesini kolaylaştırırken, değişen koşullara uyum sağlamasını ve çalışanların motivasyonunu artırır. Bu nedenle, örgütlerin amaçlarını açıkça tanımlamak ve belgelemek önemlidir (zdemir, 2006).

Genel olarak, büyük örgütlerin kk örgütlere kıyasla daha sert, daha kuralcı ve bürokratik olduğu düşünülebilir. Ancak, kk örgütler genellikle daha esnek ve evik bir yapıya sahiptir ve bu da yaratıcılığı, yeniliği ve ortak bir okul iklimi havasını teşvik etmeye daha elverişlidir. Kk lekli bir örgütte, karar alma süreçleri daha hızlı olabilir, iletişim daha doğrudan olabilir ve iş birliği daha kolay olabilir. Bu da çalışanların fikirlerini paylaşmalarını, yeni fikirleri denemelerini ve inovasyonu teşvik etmeyi daha kolaylaştırır (ge, 1996).

Örgüt alışanlarının kişilik özellikleri, örgüt iklimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle yaş, eğitim düzeyi gibi faktörler, örgütün genel atmosferini ve çalışma ortamını şekillendirebilir. Bu faktörlerin bir araya gelmesi, örgüt iklimini belirlerken karmaşık bir etkileşim yaratabilir. Örgütler, bu faktörleri dikkate alarak, çalışanlar arasında iş birliğini teşvik eden, katılımcı bir kültür oluşturabilir ve farklı yaş, eğitim

ve deneyim seviyelerine sahip çalışanları bir araya getirerek çeşitliliği değerlendirebilir oluşturabilir (Gündüz, 2008).

İş dışı etkinliklere katılım, çalışanlar arasında bağlılık, iletişim ve dayanışma duygularını artırabilir. Ancak, iş dışı etkinliklerin örgüt iklimine olan etkisi, etkinliklerin nasıl planlandığı ve uygulandığına bağlıdır. Zorunlu etkinlikler veya yapay aktiviteler, çalışanlar arasında istenmeyen bir tepkiye yol açabilir. Bu nedenle, iş dışı etkinliklerin isteğe bağlı, çeşitli ve katılımcı bir şekilde planlanması önemlidir (Demirbaş, 2017).

2.12.İklim

İklim (climate) sözcüğü etimolojik olarak Yunanca bir kelimedir. Eğim, eğilim anlamına gelmekle beraber sadece sıcaklık, soğukluk, basınç ve ısı gibi fiziki durumları ifade etmez, kurum içerisinde çalışan kişilerin içerideki ortamı betimleme şeklini de ifade eder. Bu anlamda psikolojik olarak bir anlam da taşır (Gellerman, 1950; Karcioğlu, 2001). İklim, örgüt içinde belli bir süreçte oluşan ve bu süreç içerisinde şekillenen, her zaman fark edilemeyen kuralları oluşturur. Örgüt, içindeki bireyler tarafından her zaman fark edilmese de dışarıdan gelen ve bu konuyu araştıran insanlar tarafından hemen fark edilen, örgüt üyelerinin birbirini nasıl algıladıklarının ifade edilmesidir (Doğan, 2011; Şişman, 2002).

İklimi bir örgütü diğerlerinden farklı kılan, zamanla örgütle bütünleşip devamlılık kazanan ve örgütteki çalışanların eylemlerini etkileyen özellikler olarak tanımlanabilir. Bu tanım, örgüt ikliminin örgütsel yapıya özgü bir karaktere sahip olduğunu ve bu karakterin zamanla oturduğunu göstermektedir. Örgüt iklimi, örgütteki insanların davranışlarını ve tutumlarını şekillendiren önemli bir faktör olduğundan, örgütlerin başarısında da büyük rol oynamaktadır (Halis ve Yaşar Uğurlu, 2008). Sezgin ve Sönmez (2018) de örgütler için kişilik kavramının da bireyler için kullanılan anlamıyla benzerlik gösterdiğini vurgulamaktadır. Yani, bireylerin kişiliği gibi, bir örgütün de belirli bir karakteri, değerleri ve davranışları vardır ve bu özellikler örgütün kişiliğini oluşturur. Bu anlamda, örgütlerin de bir tür kolektif kişiliği olduğunu ve bu kişiliğin, örgüt iklimi gibi faktörlerle şekillendiğini söyleyebiliriz.

İklim ile ilgili yapılan ilk çalışmaları çeşitli yazarların eserlerinden aktaran Yüner (2018) Lewin, Lippitt ve White bir grubun sosyal atmosferi; Lewin Alan Teorisi ile

bireyin davranışlarının çevresinden etkilendiğini; ilk kez kavramsal olarak ele alan Argyris'in çalışması sonucunda örgüt çevresi ve çıktılarının moral, motivasyon ve verimliliği arttırdığı görülmektedir. McGregor'un yönetsel iklimi araştırdığını; Litwin ve Stringer'in ise örgütte liderlik-iklim-performans arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır (Yüner, 2018).

2.13.Örgüt İklimi

Örgüt iklimi konusunda literatürde birçok araştırma bulunmasına rağmen, anlaşılabilirliği zor bir konu olabilir. Örgüt iklimi, karmaşık bir yapıya sahip olduğu için anlaması ve tanımlaması zor olabilir. Bu konudaki araştırmalar örgüt ikliminin önemli bir etken olduğunu ve çalışan davranışları, motivasyon, performans ve örgüt başarısı üzerinde derin etkileri olduğunu göstermektedir (Balcı Bucak, 2002). Örgüt iklimi soyut bir kavramdır ve tanımlaması zor olabilir çünkü bireylerin algılarına dayanır ve duygusal yansımalar içerir. Örgüt iklimi, bireylerin bir örgütteki iş deneyimlerini anlamalarını, değerlendirmelerini ve paylaşımlarını temsil eder. Bu nedenle, örgüt iklimi konsepti, bir örgütteki atmosferi, kültürü ve genel çalışma ortamını yansıtan bir duygusal durumu kapsar. Fakat genel bir şekilde ifade edersek, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve farklı bir şekilde kimlik oluşturmaya sağlayan, örgüt üyeleri tarafından algılanarak bireylerin tutum ve davranışlarını etkileyen kişisel, çevresel ve örgütsel faktörlerin toplamıdır denilebilir (Arslan, 2004).

Eğer bir örgüt, resmi ve kuralcı bir yapısı benimserse, bu genellikle katı kurallar, belirli prosedürler ve sıkı kontrol mekanizmalarını içerir. Bu tip bir örgüt yapısı, genellikle işlerin belirli bir şekilde yapılmasını ve çalışanların belirli kurallara uymasını gerektirir. Bu da örgüt iklimini etkiler. Bu tür bir resmi ve kuralcı örgüt yapısı, soğuk bir örgüt iklimine yol açabilir. Çalışanlar arasında mesafeli ilişkiler, katılımın sınırlı olduğu bir ortam ve duygusal bağların zayıf olduğu bir atmosfer oluşabilir. İşte bu noktada örgüt iklimi, çalışanların örgütteki hissiyatını belirler ve bu hissiyat, örgüt içindeki motivasyon, iş memnuniyeti ve performans gibi faktörlere etki eder (Karcıoğlu, 1997). Bu iklimin örgüt çalışanları tarafından da algılandığını belirtmek gerekir. Bu yüzden örgüt çalışanlarının işlerinde motivasyon düzeyleri ve güdülenme gibi durumlardan etkilendiği düşünülmektedir (Bucak, 2002).

Örgüt iklimi, örgütsel davranış alanında yaygın olarak kullanılan bir kavramdır ve birçok disiplinin ilgi alanına girmektedir. Bu nedenle, farklı disiplinlerden gelen araştırmacılar ve uzmanlar tarafından çeşitli bakış açılarına göre ele alınmış ve ifade edilmiştir. Örgüt iklimi, psikoloji, sosyoloji, işletme, yönetim bilimleri ve organizasyonel davranış gibi alanlarda incelenir (Ural, 2014). Örgüt iklimini ile kişilik kavramını özdeşleştiren araştırmalar vardır. Örgüt iklimi, örgütün kişiliği temsil eder, örgütün ortak değerlerinin algılanış biçimi ve örgütün bir bütün halinde betimlenmesi olarak tanımlanabilir (Demirel, 2019).

Örgüt iklimi kavramı, iş yerleri ve örgütlerle ilgili araştırmalar yapan sosyal bilimciler tarafından ortaya atılmış bir kavramdır. Sosyal bilimciler, örgüt iklimini inceleyerek çalışanların motivasyon, iş memnuniyeti, bağlılık ve performans üzerindeki etkilerini anlamaya çalışırlar (Altun ve Memişoğlu, 2011). Kurt Lewin'in alan teorisine sosyal psikolojiye ve çevre ile etkileşimin etkilerine dayanmaktadır (Aydoğan, 2004). 1960'lı yıllardan itibaren araştırmacıların ilgisini çekmiş, örgütlerin kişilik ve kişiler üzerinde ne tür bir etkisi olduğunu anlamaya çalışmış, örgütteki insan davranışlarını çeşitli açılardan genel bir başlık altında sıralamayı mümkün kılmıştır (Öge, 2002).

Örgütün sahip olması gereken özellikleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

1. Örgütün ortak bir amacının olması,
2. En az iki bireyin iletişim halinde olması,
3. Kendisine özgü kuralları olması,
4. İmkanlar dahilinde senkronizasyon içinde çalışılması,
5. İç ve dış etmenlerle etkileşiminin olması gerekir (Altınok, 2019).

2.14. İlgili Çalışmalar

Ural'ın (2007) yaptığı araştırmaya göre, anasınıfı öğretmenleri ile ilköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri arasında farklılıklar bulunmuştur. Anasınıfı öğretmenlerinin, ilköğretim 1. sınıf öğretmenlerine kıyasla daha yüksek mesleki motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Araştırma ayrıca kadın sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyinin erkek sınıf öğretmenlerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Anasınıfı öğretmenleri arasında cinsiyete göre mesleki motivasyon düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaş değişkeninin mesleki motivasyon üzerindeki etkisi de araştırılmıştır. Çalışma, belirli

yaş gruplarındaki sınıf öğretmenlerinin, diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek mesleki motivasyona sahip olduğunu göstermektedir. Anasınıfı öğretmenleri arasında yaş değişkenine göre mesleki motivasyon puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar öğretmenlik deneyiminin mesleki motivasyon üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Özellikle, yeni başlayan öğretmenlerin motivasyonlarının, uzun yıllar öğretmenlik yapmış olanlardan daha düşük olabileceği anlaşılmaktadır. Anasınıfı öğretmenleri arasında bu etkinin gözlenmemesi, deneyim dışındaki diğer faktörlerin mesleki motivasyon üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlik deneyiminin mesleki motivasyon üzerindeki etkisini daha iyi anlamak için daha detaylı araştırmalar yapılması gerekebilir.

Çetinkaya ve Koşar'ın (2022) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler okullarındaki iklimi kapalı bulmakta ve bu durumun kendilerini iyi hissetmediklerini belirtmektedirler. Okulda gruplaşmalar yaşansa da öğretmenler iletişimlerinin kendi grupları içinde iyi olduğunu ve güveni kendi grupları arasında sağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, okullarındaki iklimin öncelikle okul yönetiminden, meslektaşların iletişiminden ve okulun çevresi tarafından etkilendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca veliler ile iletişim, okulun fiziki donanımı, okul kuralları ve öğretmen sirkülasyonu da okulun iklimine etki etmektedir. Araştırmanın bulgularına dayanarak daha güçlü, olumlu ve sağlıklı bir örgüt ikliminin oluşturulmasına dair önerilerde bulunmuşlardır.

Sun (2019) öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi betimlemek amacıyla Çin'in Şangay kentinde demografik özellikleri, okul iklimi algıları ve kapsayıcılığa yönelik tutumları ile ilgili maddelere yanıt veren 816 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı araştırmanın sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının genel olarak olumlu ancak kaygılarla karışık olduğunu, okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları olumlu olduğunu belirtmektedir. Araştırma kaynaştırmayı uygulamak için uygun çevresel koşulların önemi göstermektedir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin olumlu algıları kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutumları ile ilişkilidir. Çin hükümeti ve eğitim idaresi, bu korelasyonel çalışma, okul ikliminin öğretmenlerin tutumlarını

etkileyebileceğini öne sürdüğü için olumlu okul ikliminin yaratılmasını teşvik etmektedir.

Arslan ve Halis'in (2000) çalışması, örgüt ikliminin sekiz temel boyutunu ele alarak, bu boyutların örgütler üzerindeki etkisini incelemektedir. Bu boyutlar; iş çevresinin fiziksel koşulları, örgüt amaçlarına ulaşma, örgüt üyelerinin isteklendirilmesi, önderlik, kararlara katılma, bildirişim, denetim ve çatışma olarak tanımlanmıştır. Çalışmanın temel varsayımı, örgütlerin çalışanlarının ihtiyaçlarını karşılayacak bir iklim yaratmak zorunda olduğudur. Modern toplumlarda insanların ihtiyaçlarının artması ve örgütlerin büyümesiyle birlikte, çalışanların daha sağlıklı örgütsel koşullarda çalışmak ve daha fazla doyum elde etmek istemesi, örgüt ikliminin önemini artırmaktadır. Çalışanlar için örgütsel ortam, çoğu zaman örgütün diğer unsurlarından daha fazla önem taşımaktadır.

Akunne vd. (2023) yaptıkları çalışmada kırsal ve kentsel alanlardaki ortaokullarda öğretmenin içsel motivasyonu ile iş doyumunu arasında yüksek ve pozitif bir ilişki olduğu, öğretmenin dışsal motivasyonu ile iş doyumunu arasında orta düzeyde ve pozitif düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Emirbey'in (2017) yaptığı çalışma, ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak okul liderlerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyon düzeyini nasıl etkilediğini ele almıştır. Çalışmada, öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınarak yöneticilerin etik liderlik sergilemelerinin öğretmenlerin motivasyonunu olumlu ve istikrarlı bir şekilde etkilediği sonucuna varılmıştır. Yani, etik liderlik davranışları sergileyen okul liderlerinin, öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarını belirlerken etik değerlere ve öğretmenlerin görüşlerine önem vermelerinin önemini vurgulamaktadır.

Arslan'ın (2012) araştırması, ilkokul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının hem öğretmen motivasyonu hem de öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Çalışma, müdürlerin demokratik tutum ve davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında güçlü bir pozitif korelasyon olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, okulun bakış açısı, örgütsel ortam ve yönetsel değerlendirme de dahil olmak üzere motivasyonun çeşitli yönlerinin öğretmenlere karşı sergilenen demokratik tutum

ve davranışlarla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, okul yöneticileri arasında demokratik bir liderlik tarzının benimsenmesinin öğretmen motivasyonunu artırdığı fikrinin altını çizmektedir.

Gök (2009) örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine yaptığı araştırmasında, örgüt iklimi puanları ile motivasyon puanlarının artış oranlarının birbirine yakın ve paralel olmasının bu iki kavram arasındaki ilişkinin varlığına işaret etmekte olduğunu belirtmektedir. Bu ilişki incelendiğinde ise, düşük düzeyde ve doğru yönlü bir özellik taşıdığı görülmüştür. Başka bir deyişle katılımcıların örgüt iklimine ilişkin olumlu algılamaları arttıkça motivasyon düzeyleri de yükselmektedir. Sonuç olarak örgüt iklimi; çalışanların performanslarını, etkinliklerini, verimliliklerini ve dolayısıyla motivasyonlarını etkilemektedir.

Sarıca'nın (2013) çalışması, okullardaki eğitim ortamlarının iyileştirilmesinin yönetici ve öğretmen motivasyonunu nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucuna göre, eğitim ortamlarının iyileştirilmesinin, okulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin motivasyonunu yüksek düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, eğitim ortamlarının kalitesinin, okuldaki çalışanların motivasyonunu artırıcı bir faktör olduğunu göstermektedir. Eğitim ortamlarının iyileştirilmesinin, okullardaki yetersizliklerin belirlenmesine ve eksikliklerin giderilmesine de katkı sağlayabileceği vurgulanmaktadır.

Salatan (2017) araştırma sonuçlarına göre, okulun fiziksel ve psikolojik çalışma koşullarının olumlu, kurumsal saygınlığının fazla, öğretmenlerin kuruma yönelik algılarının pozitif olduğu ve öğretmen-öğrenci-veli üçgeninde iletişiminin güçlü olduğu kurumlarda, örgüt iklimi algısı olumlu olmaktadır. Bu olumlu örgüt iklimi algısı arttıkça öğretmen performansı da artmaktadır denilebilir. Bu bağlamda olumlu örgüt iklimi algısının öğretmen performansı üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Gedikoğlu ve Tahaoğlu'nun (2010) Gaziantep'te yaptığı araştırma ilköğretim okullarındaki örgüt iklimini belirlemeye yönelik bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Örneklem, Şehitkâmil ve Şahinbey merkez ilçelerindeki toplam 31 ilköğretim okulunda çalışan 719 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada yapılan analizler sonucu öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki örgüt iklimine ait algıları, cinsiyete

göre anlamlı bir değişim göstermezken görev değişkenine göre öğretmenlerin algılamalarında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Gedikoğlu ve Tahaoğlu, 2010).

Yıldız'ın (2017) çalışması, okul müdürleri ve müdür yardımcılarının pozitif algı düzeylerinin öğretmen motivasyonunu nasıl etkilediğini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, etkili iletişim, iş birliği ve sorumluluk yetisi ile örgütsel etkililiğe katkı sağlamanın öğretmenlerin içsel motivasyonunu negatif yönlü ve anlamlı olmayan bir şekilde etkilediğı belirlenmiştir. Bununla birlikte, mesleki ve kişisel yetkinliğin öğretmenlerin içsel motivasyonunu pozitif yönlü ve anlamlı bir şekilde etkilediğı görülmüştür. Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin liderlik ve iletişim becerilerinin, öğretmenlerin motivasyonunu etkilemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Alkeveli (2021) Adana'da 480 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı araştırmasında öğretmenlerin tükenmiş hissetmelerinde fiziki yetersizlikler, iş yükü, velilerin mesleğe bakış açıları gibi faktörlerden ziyade okul ikliminin çok daha etkili olduğı görülmektedir. Okul ortamındaki idareciler ve meslektaşlarla olan iletişimin olumlu ya da olumsuz olmasının mesleklerini doğrudan etkilediğini, idarecileri tarafından destek gören, yanlarında oldukları hissettirilen, meslektaşlarıyla daha çok fikir alışverişinde bulunan öğretmenlerin işlerini daha isteyerek yaptıkları, görev yaptıkları ortamı daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.15.Okul İklimi

Sosyal sistemler olarak ifade edebileceğimiz okulların yapı, amaç, işlev gibi diğer örgütsel sistemlerden ayıran farklı özelliklerinin olduğı kabul edilmektedir. Her ne kadar okulların yönetim mekanizması ve eğitim sistemi belli kanunlar ve yönetmelikler çerçevesinde sosyal ilişkilerin, okuldaki işlerin ve eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü görülse de bazen kanun ve yönetmeliklerin tıkanıdığı ve sosyal ilişkilerin ön plana çıktığını görmekteyiz. Hatta çoğı okul yöneticisi ve öğretmen okulda veya sınıfında yapılacak olan işleri sosyal ilişki yönüyle yani informal şekilde yapmaya ve yürütmeye çalışmaktadır. Bu durum okulları diğer örgütsel sistemlerden ayıran önemli bir farktır (Topçu, 2019).

Okullar yönetim ve işlev olarak hem çevresine bağlı hem de çevresini yönlendiren etkili kurumlardır. Çevrenin okulun hammaddesi olan öğrenciyi en iyi şekilde yetiştirecek olan okul yönetimi ve personeline güveni ve desteği bu sosyal ilişkilere bağlıdır. Yukarıda ifade edilen durumlar okulların sosyal ilişkiler yönüyle yani okul iklimi düşünüldüğünde diğer örgütsel sistemlerden ayrıldığını ve kendine göre işlerin yürütüldüğü kendine özgü bir atmosferin olduğu ve yöntemlerin bulunduğu okul iklimleri karşımıza çıkmaktadır (İhtiyaroğlu, 2014). Okul iklimi, çalışanların örgüt atmosferinin farklı yönlerine dair algıları şeklinde ifade edilebilir. Kurumların kendilerine özgü karakterinin en iyi göstergelerinden biri, kurum iklimidir ve kurum iklimi bireyin çalışmakta olduğu kurumun atmosferiyle ilgili faktörlerin kalitesini gözler önüne sermektedir (Ertem ve Gökalp, 2020).

Okul iklimi kavramı, bir okuldaki çalışma şartlarını ve bu şartların çalışanları nasıl etkilediğini ifade eder. Okul iklimi, bir örgütteki genel atmosferi, kültürü ve çalışma ortamını tanımlar. Bu kavram, çalışanların motivasyonu, örgütü benimseme düzeyi, performansları ve genel morale olan etkileri üzerinde odaklanır (Başaran, 2004). Okul iklimi, çalışanların işlerine duydukları ilgi, bağlılık ve motivasyon üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Pozitif bir okul iklimi, öğretmen ve diğer çalışanların işlerini daha olumlu bir şekilde değerlendirmelerini, işlerine daha fazla katılımlarını ve daha yüksek bir motivasyon seviyesini destekleyebilir (Şişman, 2012). Okul iklimi, bir okuldaki çalışanların etkileşimlerinden, inançlarından, tutumlarından ve eylemlerinden doğan ve zaman içinde oluşan bir özelliktir. Bu kavram, okulun bir tür kişilik olarak algılanmasına neden olan, okul içindeki atmosferi ve kültürü belirleyen faktörleri ifade eder (Çolak ve Altinkurt, 2017).

Okul iklimi, öğretmenlerin davranışlarını olumlu ya da olumsuz etkilerken her okulun kendisine ait bir yapısının var olmasını mümkün kılar (Şenel ve Buluç, 2016). Okul iklimi, okulun bireysel kişiliği hakkında bazı bilgiler verirken her okulun yapısını farklılaştırmakta ve birbirinden farklı olması okullar arasında farklı kişiliklerin oluşmasına, öğretmenlerin tutum ve davranışlarının da buna göre şekillenmesine olanak tanımaktadır (Çelik, 2012).

Okul iklimi örgütsel değerlerin bir araya gelmesi ile oluşur. Özellikle okul yöneticileri ve öğretmenlerin sahip oldukları kişisel özellikler ile örgütsel değeri ve okul iklimini şekillendirir. Okullarda etkili bir iklim ortamının oluşturulması için değerlere dayalı

bir örgüt yapısının oluşturulması ve okul paydaşları arasında sağlam bağlar bulunması gerekmektedir. Bu yüzden etkili bir okul iklimi oluşturulmasında özellikle okul yöneticilerine önemli görevler düştüğü ifade edilmektedir (Altınok, 2019). Özgüveni yüksek olan öğretmenler, öğrencilere örnek olabilirler ve onların da özgüvenlerinin gelişimine katkıda bulunabilirler. Bilimsel anlamda gelişim sağlamış öğretmenler, güncel eğitim yaklaşımlarını ve araştırmalarını sınıf içinde uygulayarak öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilirler. Ortak hedeflere ulaşmak için gayret gösteren öğretmenler, iş birliği ve dayanışma ruhunu geliştirerek okulun genel başarısına katkı sağlayabilirler. Sorgulayarak araştırma yapan öğretmenler ise öğrencilere merak duygusunu ve araştırma yapma becerisini aşılayabilirler (Karadağ vd., 2016).

Okulların en önemli amaçlarından biri de bir toplumun sahip olması gereken bilginin, birikimin ve değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasıdır. Bu aktarmanın doğru bir şekilde yapılıp yapılmaması geleceğimiz için çok önemli yeri olan çocuklarımızı etkileyecek ve yönlendirecektir. Okul iklimi, öğrenci başarısı ve genel öğrenci deneyimi üzerinde önemli bir etki yapabilir, öğrencilerin akademik başarılarına odaklanarak eğitim kalitesini artırır. Pozitif bir öğrenme ortamı, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini artırabilir. Öğrencilerle öğretmenler, personel ve diğer öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler ve saygı, öğrencilerin güven duygusunu geliştirebilir ve sosyal becerilerini güçlendirebilir (Bostancı ve Kayaalp, 2011; Bozan, 2017). Okuldaki disiplin politikalarının adil ve tutarlı olması, öğrencilerin kurallara uymalarını sağlar. Bu, öğrencilerin sorumluluk almasına, olumlu davranışlar sergilemesine ve olumsuz davranışlardan kaçınmasına yardımcı olabilir. Olumlu bir okul iklimi, öğrencilere risk alma yeteneği kazandırabilir. Öğrenciler, başarısızlık korkusu olmadan yeni şeyler denemeye cesaret edebilir ve öğrenme süreçlerinde daha aktif rol alabilirler (Ayık, Savaş ve Çelikel, 2014).

Topçu (2019) okulların diğer örgütlerden farklı bir yapıya sahip olduğunu vurgular:

- Okulların hedeflerini gerçekleştirmede sosyal yönün ağır basması, eğitim kurumlarının sadece bilgi transferiyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğretmen gibi sosyal ilişkilerin önemli olduğunu gösterir. Eğitim süreci, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşimde bulunarak sosyal beceriler kazanmalarını içerir. Bu, öğrencilerin

sadece akademik bilgi değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal beceriler geliştirmeleri anlamına gelir.

- Okulların hedefleri genellikle sadece bilgi aktarımıyla sınırlı değildir. İnsanları eğitmek, değerler kazandırmak, sosyal beceriler geliştirmek ve davranış değişikliği sağlamak gibi çok yönlü ve karmaşık hedefleri içerir. Eğitim süreci, öğrencilerin sadece teorik bilgileri öğrenmesini değil, aynı zamanda etik değerlere sahip olmalarını, sorunları çözebilmelerini ve toplumsal olarak sorumlu bireyler olmalarını amaçlar. Eğitim sürecinin uzun vadeli etkileri ve ölçümleri, öğrenci performansını sadece kısa vadeli başarılarla değil, aynı zamanda uzun vadeli yaşam becerileri ve davranış değişiklikleriyle de değerlendirmeyi gerektirir.
- Okullar, toplumun çeşitli sosyo-kültürel kesimlerinden gelen öğrencilere ev sahipliği yapar ve bu öğrenci çeşitliliği, okulun iç dinamiklerini etkiler. Okul yöneticileri ve öğretmenler, farklı sosyal, siyasi ve ekonomik değerlere sahip öğrenciler arasında uyum ve uzlaşma sağlama sorumluluğuna sahiptir. Bu, öğrencilere çeşitli bakış açıları sunarak empati ve anlayışı artırmayı, toplumsal çeşitlilikle başa çıkma becerilerini geliştirmeyi içerir.

2.16.Okul İkliminin Boyutları

Literatür incelendiğinde Hoy, Smith ve Sweetland (2002)'e göre okul iklimi hem okul ikliminin kişiliği hem de sağlıklı okul iklimi çerçevesinde dört boyutta incelenmiştir.

- Çevre Baskısı: Okul dışı etkenlerden olan velilerin ve diğer çevresel etmenlerin oluşturdukları baskılar, yapılan bu baskılara karşı okulun oluşturduğu tutum, yani okulun toplum ile olan ilişkileridir.
- Meslektaş Liderliği: Bu boyut okulun belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmak ve okul içerisinde çalışan bireylerin sosyal ihtiyaçlarının giderilmesi konusuna dikkat çekmektedir. Okul idaresinin farklı fikirlere karşı açık oluşu, yenilikleri takip etmesi, işlerin yürütülmesi ve devamlılığının sağlanması için çaba göstermesi meslektaş liderliği boyutunu açıklamaktadır.
- Profesyonel Öğretmen Davranışı: Öğretmenlerin çalışma arkadaşlarının mesleki yeterliliklerine yönelik saygısını, birbirleriyle olan ilişkilerini, öğretmenin özdeğerlendirme becerisini, öğrencilerin eksiklerini, ihtiyaçlarını fark etme ve giderebilme becerisini içerir.

- Başarı Baskısı: Okulu oluşturan bireyler olan öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli faktörlerinin akademik başarı hakkındaki düşüncelerini, başarıya ulaşmak için oluşturulan hedefler ve bu hedeflere ulaşmak için gösterilen çabayı anlatmaktadır.

2.17. Olumlu ve Olumsuz Okul İklimi

Örgütlerin başarıya ulaşabilmesi ve üretken olabilmesi için sağlıklı bir iş ortamı oluşturmak oldukça önemlidir. Sağlıklı bir iş ortamının oluşturulması, çalışanların motivasyonunu artırabilir, iş birliğini teşvik edebilir ve genel performansı yükseltebilir (Çağlayan, 2014). Örgütün iş gücünün maksimum verimlilik sağlaması için olumlu bir örgüt ikliminin varlığı son derece önemlidir. Örgüt iklimi, bir örgütteki çalışma atmosferini, kültürü ve genel ortamı tanımlayan bir kavramdır. Bu iklim, örgütteki çalışanların davranışlarını, motivasyonlarını, iş tatminini ve performanslarını etkileyebilir. Olumlu bir örgüt iklimi, birçok avantajı beraberinde getirebilir. İyi bir örgüt iklimi, çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini, potansiyellerini gerçekleştirmelerini ve örgütleri için daha fazla katkıda bulunmalarını sağlayabilir (Halis ve Uğurlu, 2008).

Çalışanlara iyi duygular hissettiren bir örgüt ortamına "olumlu örgüt iklimi" denilebilir. Bu tür bir ortamda, çalışanlar genellikle işlerine daha bağlıdır, motivasyonları yüksektir, iş birliği ve iletişim güçlüdür, liderlerle olumlu ilişkiler kurulabilir ve genel olarak çalışanlar işyerine olumlu bir bakış açısına sahiptirler. Olumlu bir örgüt iklimi, çalışanların işlerine daha olumlu bir perspektifle yaklaşmalarını sağlayarak, genel iş performansını artırabilir ve örgütün sürdürülebilir başarısına katkıda bulunabilir (Varol, 1989).

Sağlıklı bir örgüt iklimi, örgütün genel performansını, etkinliğini ve verimliliğini artırabilir. Bu durum, çalışanların motivasyonunu ve bağlılığını olumlu yönde etkiler (Yüksekbilgili ve Küçüközkan, 2017). Sağlıklı bir okul iklimini daha detaylı anlatan bazı noktalar:

1-Performans ve Etkinlik: Sağlıklı bir örgüt iklimi, çalışanların işlerine ve örgütlerine olan bağlılıklarını artırabilir. Bu da genellikle daha yüksek bir iş performansına ve iş etkinliğine yol açar. Çalışanlar, işlerine daha fazla odaklanır ve görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirirler.

2-Motivasyon: Sağlıklı bir örgüt iklimi, çalışanların motivasyonunu artırabilir. İş görenler, olumlu bir ortamda çalışmanın getirdiği memnuniyet ve tatminle daha motive olabilirler. Bu motivasyon, daha yüksek enerji, çaba ve işe odaklanma ile sonuçlanabilir.

3-Bağlılık: Çalışanların işe olan bağlılıkları, sağlıklı bir örgüt iklimiyle güçlenebilir. İş görenler, örgütlerinin değerlerini paylaşmanın ve olumlu bir ortamda çalışmanın getirdiği bağlılık hissiyle daha uzun süreli bir ilişki kurabilirler.

4 Memnuniyeti -İş: Sağlıklı bir örgüt iklimi, iş memnuniyetini artırabilir. Çalışanlar, işlerinden daha fazla tatmin olduklarında, işlerine karşı daha pozitif bir tutum sergilerler ve bu da genel olarak örgütün başarısına katkıda bulunabilir.

5-Düşük İşten Ayrılma Oranları: Sağlıklı bir örgüt iklimi, çalışanların örgütte kalmak istemelerine neden olabilir. Bu da işten ayrılma oranlarının düşük olmasına, deneyimli personelin korunmasına ve örgütün istikrarına katkı sağlar.

Bu faktörler bir araya geldiğinde, sağlıklı bir örgüt iklimi hem örgütün genel performansını hem de çalışanların bireysel performanslarını artırarak sürdürülebilir bir başarı sağlayabilir (Yüksekbilgili ve Küçüközkan, 2017).

Olumlu bir öğrenme ortamına sahip okullarda gözlemlenen olumlu özellikler, öğrencilerin akademik başarılarına, duygusal iyilik hallerine ve genel gelişimlerine olumlu bir etki yapabilir. Bu tür bir okulun temel özellikleri:

- Pozitif İklim: Okul, pozitif bir atmosfere sahiptir. Öğrenciler, öğretmenler ve diğer personel arasında olumlu bir etkileşim vardır.
- Öğrenci Merkezlilik: Okul, öğrencilerin gelişimini ön planda tutar. Öğrencilere özgü ihtiyaçlara ve yeteneklere odaklanılır.
- İletişim ve İş birliği: Öğrenciler, öğretmenler ve veliler arasında etkili iletişim ve iş birliği vardır. Bu, öğrencinin evde ve okulda desteklenmesini sağlar.
- Motivasyon ve Sorumluluk: Öğrenciler, okulu sahiplenir ve akademik başarılarına odaklanırlar. Motivasyonları yüksektir ve sorumluluk bilinci gelişmiştir.
- Eğitim Ortamı: Okul, öğrenmeye teşvik eden materyaller, afişler ve panolar ile donatılmıştır. Öğrencilerin ilgisini çekecek, öğrenmeyi destekleyecek görsel unsurlar kullanılır.

- Düzen ve Disiplin: Ders saatlerine riayet edilir, disiplin konusunda sağlam bir temel bulunur. Bu, öğrencilerin güvenli ve düzenli bir öğrenme ortamında olmalarını sağlar.
- Aile Katılımı: Veliler, öğrencilerinin akademik başarılarını olumlu etkileyen çalışmalarda gönüllü olarak yer alır. Aile ve okul arasında güçlü bir iş birliği vardır.
- Kişisel İlgi: Okul idaresi ve öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına dikkat ederler. Her öğrencinin ismi bilinir, kişisel bir ilgi gösterilir.
- Karşılıklı Güven: Okuldaki bireyler arasında güven duygusu vardır. Veliler, öğretmenlere ve okul idaresine güvenir, öğrenciler de öğretmenlerine ve idareye güven duyar.
- Sevgi ve Saygı: Okulda sevgi ve saygı atmosferi hakimdir. Öğrenciler ve personel birbirlerine saygı gösterir, yardımcı olurlar.

Bu unsurlar bir araya geldiğinde, okulda olumlu bir iklim oluşturularak öğrencilerin sağlıklı bir şekilde gelişmelerine, başarılı olmalarına ve kendilerini güvende hissetmelerine katkıda bulunabilir (Yazıcı, 2020).

Öğretmen algısı ve okul iklimi arasındaki karşılıklı etkileşim, öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etki yapabilir. Güçlü bir okul iklimi, öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir, duygusal gelişimlerini destekleyebilir ve genel öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkileyebilir (Dağlı, 2018). Olumlu bir okul iklimi oluşturmak amacıyla yöneticilerin önemli bir stratejiyi benimsemesi gerekmektedir. İşte bu bağlamda dikkate alınması gereken bazı hususlar yeniliklere açıklık, değişime direnç göstermeme ve öğretmen desteğidir (Memduhoğlu ve Şeker, 2011).

Olumsuz okul iklimi olan okullarda okul personeli okulda zor bulunur, öğrenciler dersten apar topar çıkar ve ders zilinde sınıfa istemeyerek girer, okul içerisinde öğrencilerin dikkatini çeken materyaller ya çok azdır ya da yoktur, okulu sevmeyen ve mutsuz bir öğrenci profiline rastlanır, yöneticiler değişime karşı dirençlidirler (Yazıcı, 2020). Olumlu bir örgüt iklimi oluşturmak genellikle liderlik ve yönetim tarafından benimsenen açık, adil ve destekleyici bir tutumla başlar. Çalışanların görüşlerine değer vermek, iş birliği teşvik etmek, eğitim ve gelişim fırsatları sunmak gibi uygulamalar, olumlu bir örgüt ikliminin oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Olumlu bir örgüt iklimi, örgüt içindeki insanların motivasyonunu artırabilir (Özgenel, 2020).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, çalışmada kullanılan ölçekler ve kullanılan veri analiz teknikleri hakkında kapsamlı ayrıntılar verilerek araştırma metodolojisi ele alınmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerin motivasyonları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi ele alan bu tez çalışmasında planlanan hedeflere hizmet edecek şekilde nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılarak birden fazla değişkende değişimin varlığını, değişim varsa bu değişimin ne derecede ve hangi yönde olduğunu ölçmek amaçlanmıştır (Karasar, 2011). Ayrıca bireylerin motivasyon ve okul iklimi algılarının, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okul türü ve gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2023-2024 yılı eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasındaki resmi-özel anaokulları, anasınıfları ve özel eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi Avcılar, Beylikdüzü, Esenyurt ve Küçükçekmece ilçelerinde görev yapan 442 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Ulaşılabilirliği kolaylaştırmak için kolayda örnekleme yöntemi kullanılmış ve öğretmenlere tesadüfi olarak ulaşılmıştır. Seçilen öğretmenlere ölçekler uygulanarak veriler toplanmıştır (Balcı, 2010). Gönüllü öğretmenler ile araştırma verileri oluşturulmuştur. Katılımcılara ilişkin veriler Tablo 3.1.'de mevcuttur.

Tablo 3.1: Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler

Gruplar	Tanıtıcı Özellikler	n	%
Cinsiyet	Erkek	62	14 %
	Kadın	380	86 %
Medeni Durum	Bekar	177	40 %
	Evli	265	60 %
Eğitim Durumu	Lisans	367	83 %
	Lisansüstü	75	17 %
Çalışılan Kurum	Kamu Kurumu	371	84 %
	Özel Kurum	71	16 %
Yaş	21-30 Yaş	152	34 %
	31-40 Yaş	193	44 %
	41 ve Üzeri	97	22 %
Mesleki Kıdem	0-5	163	37 %
	6-10	92	21 %
	11 ve Üzeri	187	42 %
Maaş Bilgisi	10.000-20.000	116	26 %
	20.001-30.000	63	14 %
	30.001 ve üzeri	263	60 %

Tablo 3.1. incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%86) kadinken, erkek katılımcıların oranı %14 olarak belirlenmiştir. Medeni durumla ilgili olarak evli bireylerin oranı %60 iken bekar bireylerin oranı %40'tır. Eğitim durumu açısından incelendiğinde, katılımcıların %83'ü lisans derecesine sahipken, %17'si lisansüstü eğitim almıştır. Katılımcıların %84'ü kamu kurumlarında çalışırken, %16'sı özel sektörde yer almaktadır. Yaş dağılımına göre, en büyük grup %44 ile 31-40 yaş aralığındaki bireylerdir, bunu %34 ile 21-30 yaş ve %22 ile 41 ve üzeri yaş grubundaki bireyler takip etmektedir. Mesleki kıdem açısından incelendiğinde, katılımcıların %37'si 0-5 yıl, %21'i 6-10 yıl ve %42'si 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Maaş

bilgisine göre, katılımcıların %60'ı 30.001 ve üzeri maaş almakta, %26'sı 10.000-20.000 arasında ve %14'ü 20.001-30.000 arasında maaş almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için araştırmacı, Kişisel Bilgi Formu'nun yanı sıra bu araştırma için özel olarak hazırlanan Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Bu araçlar, katılımcıların demografik özelliklerini tespit etmek için kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik bilgilerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu 7 sorudan oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyeti, medeni durumu, yaşı, çalıştığı kurum, eğitim durumu, mesleki kıdemi ve maaşı Kişisel Bilgi Formu ile tespit edilmiştir.

3.3.2. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Kılıç (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen Motivasyon Ölçeği 5 faktör 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde olmakla 1-Çok Az, 2- Az, 3- Orta, 4-Çok, 5-Çok Fazla şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek üzere Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha katsayısı; fiziksel (6 madde) .78, güdüleyici (3 madde) .69, özyeterlik (3 madde) .85, eşitlik (3 madde) .83, hedefsel beklenti (3 madde) .77 olarak hesaplanmıştır. Eşit aralıklarla karakterize edilen ölçek, aralık değer hesaplamasına tabi tutulmuştur. Değerler 1.00 ile 1.80 arasında "çok az"; 1.81 ile 2.60 arasında "az"; 2.61 ile 3.40 arasında "orta"; 3.41 ile 4.20 arasında "çok fazla" ve 4.21 ile 5.00 arasında "çok fazla" olarak sınıflandırılmıştır.

Bu çalışmada hesaplanan Cronbach alfa ölçek toplamı için .89, fiziksel .78, güdüleyici .69, özyeterlik .85, eşitlik .83, hedefsel beklenti .77 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Okul İklim Ölçeği

Hoy vd. (2002) tarafından geliştirilen ölçek, Özdere (2017) tarafından Türkçe diline çevrilip Türk kültürüne uyarlanmıştır. 4'lü likert tipinde olan ölçek 1- nadiren olur, 2- bazen olur, 3- sık sık olur ve 4 çok sık olur şeklinde düzenlenmiştir. Ölçek 27 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach

Alpha katsayısı hesaplanmış ve .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha katsayısı; kurumun savunmasızlığı (5 madde) .91, meslektaş liderliği (7 madde) .94, profesyonel öğretmen davranışı (7 madde) .93 ve başarı baskısı (8 madde) .94 şeklinde bulunmuştur. Değerler 1.00 ile 1.75 arasında "nadiren"; 1.76 ile 2.50 arasında "bazen"; 2.51 ile 3.25 arasında "sık"; 3.26 ile 4.00 arasında "çok sık" ve olarak sınıflandırılmıştır. Kurumun savunmasızlığı boyutundan alınan yüksek puan okulun kurumsal olarak savunmasız olduğu, dışarıdan gelebilecek baskı ve yaptırımlara karşı savunmasız olduğu şeklinde ifade edilebilir. Diğer boyutlardan alınan puanların yüksek olması olumlu bir okul iklimini ifade etmektedir.

Bu çalışmada hesaplanan Cronbach alfa ölçek toplamı için .88, kurumun savunmasızlığı .91, meslektaş liderliği (7 madde) .94, profesyonel öğretmen davranışı .93 ve başarı baskısı .94 olduğu görülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama süreci iki basamakta uygulanmış olup, ilk basamakta ölçeklerin okullarda uygulanabilmesi için İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğüne yapılan izin talebi, 25.03.2024 tarih ve 99467744 sayılı yazıyla kabul edilmiştir. Ayrıca ölçek sahiplerinden ihtiyaç duyulan izinler alınarak veri toplama araçları olan ölçeklerin uygulanmasına başlanmıştır. İhtiyaç duyulan izinler tamamlandıktan sonra, ikinci basamak olarak 2023-2024 eğitim-öğretim yılı mart ayında İstanbul ili Avrupa yakasındaki okullarda görev yapan, örneklem dâhilindeki öğretmenlere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra ölçekler uygulanarak veriler tamamlanmıştır.

Veriler toplandıktan sonra araştırmacı tarafından veriler incelenmiş, eksik ya da hatalı olanlar çıkarılmış ve kalite kontrol sürecinin ardından veriler bilgisayara geçirilmiştir. Veriler SPSS kullanılarak, tanımlayıcı istatistikler, normal dağılımlı verilerin ikili karşılaştırmaları için Bağımsız Örneklem t-Testi, çoklu karşılaştırmalar için ANOVA, ilişkileri değerlendirmek için korelasyon testi ve değişken etkilerini incelemek için regresyon testi yapılmıştır.

Analize başlamadan önce, verilerin normal dağılımını tespit etmek için çarpıklık ve basıklık değerleri değerlendirilmiştir. Veri seti için çarpıklık ve basıklık değerlerine Tablo 3.2.'de ayrıntılı olarak değinilmiştir.

Tablo 3.2: Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Durumu

Ölçekler	n	Çarpıklık	Basıklık
Motivasyon Ölçeği	442	-0.48	-0.26
Fiziksel Unsurlar	442	-0.53	-0.21
Eşitlik Algısı	442	-0.65	0.06
Özyeterlik	442	-0.70	0.15
Hedefsel Beklenti	442	-0.63	-0.26
Güdüleyici Unsurlar	442	-1.08	0.95
Okul İklimi Ölçeği	442	-0.07	0.67
Kurumsal Savunmasızlık	442	0.61	0.25
Meslektaş Liderliği	442	-0.47	-0.24
Profesyonel Öğretmen Davranışı	442	-0.45	0.12
Başarı Baskısı	442	0.22	0.33

Tablo 3.2'de sunulan verilere göre, çarpıklık ve basıklık değerleri Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından belirtildiği gibi -1.5 ila +1.5 aralığında yer almakta ve normal dağılıma işaret etmektedir. Verilerin normal dağılımı göz önüne alındığında, gerekli analizler için parametrik testler yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerine ve aynı şekilde okul iklimi algıları düzeylerine yönelik bulgular yer almaktadır. Katılımcıların motivasyon düzeyleri ve okul iklimi algıları düzeyleri arasındaki bir ilişkiye yönelik bulgular yer almaktadır. Katılımcıların Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği puan ortalamalarının demografik değişkenlere göre değişip değişmediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri Tablo 4.1.' de mevcuttur.

Tablo 4.1: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Seviyeleri

Ölçek	n	(x)	Standart Sapma	Düzey
Motivasyon Ölçeği	442	4.13	0.59	Çok
Fiziksel Unsurlar	442	3.92	0.77	Çok
Eşitlik Algısı	442	4.30	0.63	Çok Fazla
Özyeterlik	442	4.21	0.70	Çok Fazla
Hedefsel Beklenti	442	4.36	0.58	Çok Fazla
Güdüleyici Unsurlar	442	4.07	0.93	Çok

Tablo 4.1.'deki verilere göre, okul öncesi öğretmenlerin motivasyon düzeyleri çok ($x=4.13$) olarak bulunmuştur. Fiziksel unsurlar boyutu düzeyi çok ($x=3.92$), eşitlik algısı düzeyi çok fazla ($x=4.30$), özyeterlik boyutu düzeyi çok fazla ($x=4.21$), hedefsel beklenti boyutu düzeyi çok fazla ($x=4.36$) ve güdüleyici unsurlar boyutu düzeyi çok ($x=4.07$) şeklinde bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi algısı düzeyleri Tablo 4.2.' de mevcuttur.

Tablo 4.2: Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı Düzeyleri

Ölçek ve Alt Boyutları	n	(x)	Standart Sapma	Düzey
Kurumsal Savunmasızlık	442	1.97	0.60	Bazen

Meslektaş Liderliği	442	2.84	0.69	Sık Sık
Profesyonel Öğretmen Davranışı	442	2.90	0.61	Sık Sık
Başarı Baskısı	442	2.43	0.48	Bazen

Tablo 4.2.'deki verilere göre, okul öncesi öğretmenlerin kurumsal savunmasızlık boyutu düzeyi bazen ($x=1.97$), meslektaş liderliği boyutu düzeyi sık sık ($x= 2.84$), profesyonel öğretmen davranışı boyutu düzeyi sık sık ($x= 2.90$), başarı baskısı boyutu düzeyi bazen ($x=2.43$) şeklinde bulunmuştur.

Tablo 4.3. okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre motivasyon düzeylerindeki anlamlı farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlayan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.3: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişme Durumu

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
Motivasyon Ölçeği	Erkek	62	4.02	0.60	-1.54	0.12
	Kadın	380	4.15	0.59		
Fiziksel Unsurlar	Erkek	62	3.88	0.68	-0.38	0.70
	Kadın	380	3.92	0.78		
Eşitlik Algısı	Erkek	62	4.14	0.68	-2.16	0.03
	Kadın	380	4.32	0.61		
Özyeterlik	Erkek	62	4.12	0.72	-1.12	0.26
	Kadın	380	4.23	0.69		
Hedefsel Beklenti	Erkek	62	4.19	0.66	-2.53	0.01
	Kadın	380	4.39	0.57		
Güdüleyici Unsurlar	Erkek	62	3.91	0.85	-1.40	0.16
	Kadın	380	4.09	0.94		

Tablo 4.3.'te sunulan bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin Öğretmen Motivasyon Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği belirlenmiştir ($p > .05$). Benzer şekilde, fiziksel unsurlar, öz yeterlilik ve motivasyonel unsurlar alt boyutlarının ortalama puanlarında da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p > .05$). Eşitlik algısı boyutunun

ortalama puanında öğretmenlerin cinsiyetine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($t = -2.16, p < .05$). Özellikle, kadın öğretmenlerin eşitlik algısı ortalama puanı ($x = 4.32$) erkek öğretmenlerden ($x = 4.14$) anlamlı ölçüde daha yüksektir. Hedef beklentisi boyutunun ortalama puanında öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($t = -1.40, p < .05$). Kadın öğretmenlerin eşitlik algısı puan ortalaması ($x = 4.09$) erkek öğretmenlerden ($x = 3.91$) belirgin şekilde daha yüksektir.

Tablo 4.4. okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumlarına göre motivasyon düzeylerindeki anlamlı farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlayan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.4: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Değişme Durumu

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
Motivasyon Ölçeği	Bekar	177	4.07	0.59	-1.61	0.10
	Evli	265	4.17	0.60		
Fiziksel Unsurlar	Bekar	177	3.82	0.78	-2.11	0.03
	Evli	265	3.98	0.75		
Eşitlik Algısı	Bekar	177	4.26	0.62	-1.12	0.26
	Evli	265	4.33	0.63		
Özyeterlik	Bekar	177	4.15	0.69	-1.62	0.10
	Evli	265	4.25	0.70		
Hedefsel Beklenti	Bekar	177	4.36	0.63	-0.16	0.87
	Evli	265	4.36	0.55		
Güdüleyici Unsurlar	Bekar	177	4.03	0.89	-0.65	0.51
	Evli	265	4.09	0.96		

Tablo 4.4.'teki bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerin Öğretmen Motivasyon Ölçeği puan ortalamalarının, öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur ($p > .05$). Aynı şekilde eşitlik algısı, özyeterlik, hedefsel beklenti ve güdüleyici unsurlar alt boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur ($p > .05$). Fiziksel boyutu puan

ortalamasının öğretmenlerin medeni durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı ($t=-2.11$, $p<.05$); kadın öğretmenlerin fiziksel unsurlar puan ortalamasının ($x=3.98$) erkeklerin puan ortalamasından ($x=3.82$) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Tablo 4.5. okul öncesi öğretmenlerinin kurum türüne göre motivasyon düzeylerindeki anlamlı farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlayan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.5: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Değişme Durumu

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
Motivasyon Ölçeği	Kamu Kurumu	371	4.17	0.58	3.60	0.00
	Özel Kurum	71	3.90	0.63		
Fiziksel Unsurlar	Kamu Kurumu	371	3.98	0.74	3.93	0.00
	Özel Kurum	71	3.60	0.84		
Eşitlik Algısı	Kamu Kurumu	371	4.31	0.63	1.01	0.31
	Özel Kurum	71	4.23	0.63		
Özyeterlik	Kamu Kurumu	371	4.25	0.67	2.87	0.00
	Özel Kurum	71	4.00	0.79		
Hedefsel Beklenti	Kamu Kurumu	371	4.36	0.57	-0.23	0.82
	Özel Kurum	71	4.38	0.65		
Güdüleyici Unsurlar	Kamu Kurumu	371	4.16	0.88	4.66	0.00
	Özel Kurum	71	3.61	1.07		

Tablo 4.5.'teki bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerin Öğretmen Motivasyon Ölçeği puan ortalamalarının öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı ($t=3.60$; $p<.05$); kamu kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması ($x=4.17$) özel kurumda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamasından ($x=3.90$) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin fiziksel unsurlar boyutu puan ortalamalarının öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı ($t=3.93$; $p<.05$); kamu kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması ($x=3.98$) özel kurumda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamasından ($x=3.60$) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Okul öncesi

öğretmenlerin özyeterlik boyutu puan ortalamalarının öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı ($t= 2.87$; $p<.05$); kamu kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması ($x=4.25$) özel kurumda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamasından ($x=4.00$) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin güdüleyici unsurlar boyutu puan ortalamalarının öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı ($t= 2.87$; $p<.05$); kamu kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması ($x=4.16$) özel kurumda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamasından ($x=3.61$) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Eşitlik algısı, alt boyutu puan ortalamalarının öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Tablo 4.6. okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre motivasyon düzeylerindeki anlamlı farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlayan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.6: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Değişme Durumu

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
Motivasyon Ölçeği	Lisans	367	4.13	0.60	-0.19	0.85
	Lisansüstü	75	4.14	0.57		
Fiziksel Unsurlar	Lisans	367	3.91	0.78	-0.54	0.58
	Lisansüstü	75	3.96	0.71		
Eşitlik Algısı	Lisans	367	4.29	0.63	-0.32	0.74
	Lisansüstü	75	4.32	0.63		
Özyeterlik	Lisans	367	4.21	0.69	0.02	0.98
	Lisansüstü	75	4.21	0.72		
Hedefsel Beklenti	Lisans	367	4.36	0.58	0.09	0.92
	Lisansüstü	75	4.36	0.60		
Güdüleyici Unsurlar	Lisans	367	4.07	0.94	0.32	0.74
	Lisansüstü	75	4.04	0.91		

Tablo 4.6.'daki bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerin Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve alt boyutları puan ortalamalarının, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Tablo 4.7. okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre motivasyon düzeylerindeki anlamlı farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlayan ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.7: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Yaşa Göre Değişme Durumu

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	DF	F	p
Motivasyon Ölçeği	21-30 Yaş	152	4.14	0.55	G. Arası 2	0.74	0.47
	31-40 Yaş	193	4.09	0.60	G.İçi 439		
	41 ve Üzeri	97	4.18	0.65	Toplam 441		
Fiziksel Unsurlar	21-30 Yaş	152	3.93	0.70	G. Arası 2	0.40	0.66
	31-40 Yaş	193	3.88	0.78	G.İçi 439		
	41 ve Üzeri	97	3.96	0.85	Toplam 441		
Eşitlik Algısı	21-30 Yaş	152	4.33	0.59	G. Arası 2	1.33	0.26
	31-40 Yaş	193	4.25	0.63	G.İçi 439		
	41 ve Üzeri	97	4.36	0.66	Toplam 441		
Özyeterlik	21-30 Yaş	152	4.23	0.65	G. Arası 2	0.56	0.57
	31-40 Yaş	193	4.17	0.74	G.İçi 439		
	41 ve Üzeri	97	4.26	0.66	Toplam 441		
Hedefsel Beklenti	21-30 Yaş	152	4.36	0.59	G. Arası 2	1.89	0.15
	31-40 Yaş	193	4.32	0.59	G.İçi 439		
	41 ve Üzeri	97	4.46	0.56	Toplam 441		
Güdüleyici Unsurlar	21-30 Yaş	152	4.09	0.88	G. Arası 2	0.06	0.94
	31-40 Yaş	193	4.05	0.92	G.İçi 439		
	41 ve Üzeri	97	4.06	1.04	Toplam 441		

Tablo 4.7.'deki bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerin Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve alt boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır ($p>.05$).

Tablo 4.8. okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre motivasyon düzeylerindeki anlamlı farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlayan ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.8: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	DF	F	p	Fark
Motivasyon Ölçeği	a. 0-5 Yıl	163	4.05	0.58	G. Arası 2			
	b. 6-10 Yıl	92	4.16	0.54	G.İçi 439	2.32	0.10	
	c. 11 ve Üzeri	187	4.18	0.63	Toplam 441			
Fiziksel Unsurlar	a. 0-5 Yıl	163	3.84	0.75	G. Arası 2			
	b. 6-10 Yıl	92	3.89	0.72	G.İçi 439	1.85	0.15	
	c. 11 ve Üzeri	187	4.00	0.80	Toplam 441			
Eşitlik Algısı	a. 0-5 Yıl	163	4.23	0.62	G. Arası 2			
	b. 6-10 Yıl	92	4.38	0.55	G.İçi 439	1.90	0.15	
	c. 11 ve Üzeri	187	4.32	0.66	Toplam 441			
Özyeterlik	a. 0-5 Yıl	163	4.10	0.70	G. Arası 2			
	b. 6-10 Yıl	92	4.27	0.67	G.İçi 439	3.15	0.04	-
	c. 11 ve Üzeri	187	4.27	0.70	Toplam 441			
Hedefsel Beklenti	a. 0-5 Yıl	163	4.28	0.61	G. Arası 2			
	b. 6-10 Yıl	92	4.46	0.53	G.İçi 439	3.23	0.04	b>a
	c. 11 ve Üzeri	187	4.38	0.58	Toplam 441			
Güdüleyici Unsurlar	a. 0-5 Yıl	163	4.01	0.92	G. Arası 2			
	b. 6-10 Yıl	92	4.06	0.92	G.İçi 439	0.64	0.52	

Tablo 4.8.'deki bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerin Öğretmen Motivasyon Ölçeği, fiziksel unsurlar, eşitlik algısı ve güdüleyici unsurlar puan ortalamalarının, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur ($p>.05$). Özyeterlik puan ortalamasının ($F=3.15$; $p<.05$) ve hedefsel beklenti puan ortalamasının ($F=3.23$; $p<.05$) öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Gruplar arasındaki farklılığı belirlemek üzere yapılan Post-Hoc testi için ilk olarak varyansların homojenliğini kontrol etmek amacıyla Levene testi yapılmış ($p>.05$) ve varyansların eşit dağıldığı varsayılmıştır. Sonuç olarak, Tukey testi aşağıdaki sonuçları vermiştir; özyeterlik puan ortalamasının mesleki kıdeme göre farklılaşmasının gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı ($p>.05$) sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.9. okul öncesi öğretmenlerinin gelir durumlarına göre motivasyon düzeylerindeki anlamlı farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlayan ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.9: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Gelir Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	DF	F	p	Fark
Motivasyon Ölçeği	a. 10.000-20.000	116	4.00	0.59	G. Arası 2			
	b. 20.001-30.000	63	3.93	0.68	G.İçi	43911.10	0.00	c>a
	c. 30.001 TL ve üzeri	263	4.24	0.55	Toplam 441			c>b
Fiziksel Unsurlar	a. 10.000-20.000	116	3.66	0.79	G. Arası 2			
	b. 20.001-30.000	63	3.62	0.89	G.İçi	43920.43	0.00	c>a
	c. 30.001 TL ve üzeri	263	4.10	0.67	Toplam 441			c>b
Eşitlik Algısı	a. 10.000-20.000	116	4.27	0.60	G. Arası 2			
	b. 20.001-30.000	63	4.22	0.70	G.İçi	4391.00	0.36	
	c. 30.001 TL ve üzeri	263	4.33	0.62	Toplam 441			

Özyeterlik	a. 10.000-20.000	116	4.10	0.77	G. Arası 2	c>a c>b
	b. 20.001-30.000	63	4.06	0.76	G.İçi 4394.69	
	c. 30.001 TL ve üzeri	263	4.29	0.64	Toplam 441	
Hedefsel Beklenti	a. 10.000-20.000	116	4.38	0.61	G. Arası 2	
	b. 20.001-30.000	63	4.32	0.56	G.İçi 4390.22	
	c. 30.001 TL ve üzeri	263	4.37	0.58	Toplam 441	
Güdüleyici Unsurlar	a. 10.000-20.000	116	3.90	1.04	G. Arası 2	c>a c>b
	b. 20.001-30.000	63	3.75	1.13	G.İçi 4399.36	
	c. 30.001 TL ve üzeri	263	4.22	0.79	Toplam 441	

Tablo 4.9.'daki bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerin Öğretmen Motivasyon Ölçeği puan ortalamasının okul öncesi öğretmenlerinin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ($F=11.10$; $p<.05$). Fiziksel unsurlar ($F=20.43$; $p<.05$), özyeterlik ($F=4.69$; $p<.05$) ve güdüleyici unsurlar ($F=9.36$; $p<.05$) puan ortalamalarının öğretmenlerin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gruplar arasındaki farklılığı belirlemek üzere yapılan Post-Hoc testi için ilk olarak varyansların homojenliğini kontrol etmek amacıyla Levene testi yapılmış ($p > .05$) ve varyansların eşit dağıldığı varsayılmıştır. Sonuç olarak, Tukey testi aşağıdaki sonuçları vermiştir; 30.001 TL ve üzeri gelire sahip okul öncesi öğretmenlerin motivasyon puan ortalamasının ($x=4.24$) 10.000 TL- 20.000 TL arası gelire sahip okul öncesi öğretmenlerin ($x=4.00$) ve 20.001 TL – 30.000 TL arası gelire sahip okul öncesi öğretmenlerin puan ortalamasından ($x= 3.93$) anlamlı olarak yüksek olduğu; 30.001 TL ve üzeri gelire sahip okul öncesi öğretmenlerin fiziksel unsurlar puan ortalamasının ($x=4.10$) 10.000 TL- 20.000 TL arası gelire sahip okul öncesi öğretmenlerin ($x=3.66$) ve 20.001 TL – 30.000 TL arası gelire sahip okul öncesi öğretmenlerin puan ortalamasından ($x= 3.62$) anlamlı olarak yüksek olduğu; 30.001 TL ve üzeri gelire sahip okul öncesi öğretmenlerin özyeterlik puan ortalamasının ($x=4.29$) 10.000 TL- 20.000 TL arası gelire sahip okul öncesi öğretmenlerin ($x=4.10$) ve 20.001 TL – 30.000 TL arası gelire sahip okul öncesi öğretmenlerin puan

ortalamasından ($x=4.06$) anlamlı olarak yüksek olduğu; 30.001 TL ve üzeri gelire sahip okul öncesi öğretmenlerin güdüleyici unsurlar puan ortalamasının ($x=4.22$) 10.000 TL- 20.000 TL arası gelire sahip okul öncesi öğretmenlerin ($x=3.90$) ve 20.001 TL – 30.000 TL arası gelire sahip okul öncesi öğretmenlerin puan ortalamasından ($x=3.75$) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.10. okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Okul İklimi Ölçeği puan ortalamalarının anlamlı farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlayan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.10: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeği Puan Ortalamasının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
Kurumsal Savunmasızlık	Erkek	62	1.96	0.57	-0.23	0.81
	Kadın	380	1.98	0.60		
Meslektaş Liderliği	Erkek	62	2.88	0.67	0.54	0.59
	Kadın	380	2.83	0.70		
Profesyonel Öğretmen Davranışı	Erkek	62	2.84	0.61	-0.85	0.39
	Kadın	380	2.91	0.62		
Başarı Baskısı	Erkek	62	2.37	0.51	-0.94	0.34
	Kadın	380	2.44	0.48		

Tablo 4.10.'daki bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği'nin alt boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Tablo 4.11. okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumlarına göre Okul İklimi Ölçeği puan ortalamalarının anlamlı farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlayan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.11: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeği Puan Ortalamasının Medeni Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
	Bekar	177	1.97	0.57		

Kurumsal Savunmasızlık	Evli	265	1.98	0.61	-0.14	0.89
Meslektaş Liderliği	Bekar	177	2.89	0.64	1.19	0.23
	Evli	265	2.81	0.73		
Profesyonel Öğretmen Davranışı	Bekar	177	2.88	0.59	-0.51	0.61
	Evli	265	2.91	0.63		
Başarı Baskısı	Bekar	177	2.47	0.44	1.62	0.10
	Evli	265	2.40	0.51		

Tablo 4.11.'deki bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Tablo 4.12. okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre Okul İklimi Ölçeği puan ortalamalarının anlamlı farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlayan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.12: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeği Puan Ortalamasının Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
Kurumsal Savunmasızlık	Lisans	367	1.97	0.61	-0.28	0.77
	Lisansüstü	75	1.99	0.52		
Meslektaş Liderliği	Lisans	367	2.86	0.68	1.38	0.16
	Lisansüstü	75	2.74	0.72		
Profesyonel Öğretmen Davranışı	Lisans	367	2.91	0.61	1.02	0.30
	Lisansüstü	75	2.83	0.66		
Başarı Baskısı	Lisans	367	2.41	0.47	-1.29	0.19
	Lisansüstü	75	2.49	0.52		

Tablo 4.12.'deki bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak değişmediği sonucuna varılmıştır ($p>.05$).

Tablo 4.13. okul öncesi öğretmenlerinin kurum türlerine göre Okul İklimi Ölçeği puan ortalamalarının anlamlı farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlayan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.13: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeği Puan Ortalamasının Çalıştığı Kurum Türüne Göre Değişme Durumu

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
Kurumsal	Kamu Kurumu	371	1.96	0.59	-1.27	0.20
Savunmasızlık	Özel Kurum	71	2.06	0.62		
Meslektaş Liderliği	Kamu Kurumu	371	2.91	0.68	5.18	0.00
	Özel Kurum	71	2.46	0.65		
Profesyonel Öğretmen Davranışı	Kamu Kurumu	371	2.93	0.61	2.28	0.02
	Özel Kurum	71	2.75	0.64		
Başarı Baskısı	Kamu Kurumu	371	2.43	0.47	0.04	0.96
	Özel Kurum	71	2.42	0.55		

Tablo 4.13.'teki bulgulara göre ölçeğin alt boyutlarından meslektaş liderliği puan ortalamasının öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı ($t= 5.18$; $p<.05$); kamu kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamasının ($x= 2.91$) özel kurumda çalışan okul öncesi öğretmenlerin puan ortalamasından ($x= 2.46$) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Profesyonel öğretmen davranışı boyutu puan ortalamasının öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı ($t= 2.28$; $p<.05$); kamu kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamasının ($x= 2.93$) özel kurumda çalışan okul öncesi öğretmenlerin puan ortalamasından ($x= 2.75$) anlamlı olarak yüksek şekilde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurumsal savunmasızlık ve başarı baskısı boyutları puan ortalamasının öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Tablo 4.14. okul öncesi öğretmenlerinin yaşına göre Okul İklimi Ölçeği puan ortalamalarının anlamlı farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlayan ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.14: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeği Puan Ortalamasının Yaşına Göre Değişme Durumu

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	DF	F	p
Kurumsal Savunmasızlık	21-30 Yaş	152	1.94	0.57	G. Arası 2		
	31-40 Yaş	193	2.02	0.58	G.İçi 439	1.27	0.28
	41 ve Üzeri	97	1.92	0.67	Toplam 441		
Meslektaş Liderliği	21-30 Yaş	152	2.83	0.67	G. Arası 2		
	31-40 Yaş	193	2.86	0.70	G.İçi 439	0.08	0.91
	41 ve Üzeri	97	2.84	0.71	Toplam 441		
Profesyonel Öğretmen Davranışı	21-30 Yaş	152	2.87	0.60	G. Arası 2		
	31-40 Yaş	193	2.91	0.58	G.İçi 439	0.23	0.79
	41 ve Üzeri	97	2.92	0.71	Toplam 441		
Başarı Baskısı	21-30 Yaş	152	2.44	0.46	G. Arası 2		
	31-40 Yaş	193	2.40	0.50	G.İçi 439	0.92	0.40
	41 ve Üzeri	97	2.47	0.48	Toplam 441		

Tablo 4.14.'teki bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Tablo 4.15. okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre Okul İklimi Ölçeği puan ortalamalarının anlamlı farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlayan ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.15: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeği Puan Ortalamasının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	DF	F	p	Fark
	a. 0-5 Yıl	163	1.94	0.55				

Kurumsal	b. 6-10 Yıl	92	1.97	0.58	G. Arası 2			
Savunmasızlık	c. 11 ve Üzeri	187	2.01	0.64	G.İçi 439	0.67	0.51	
Meslektaş	a. 0-5 Yıl	163	2.77	0.68	G. Arası 2			
Liderliği	b. 6-10 Yıl	92	2.86	0.67	G.İçi 439	1.58	0.20	
	c. 11 ve Üzeri	187	2.90	0.71	Toplam 441			
Profesyonel	a. 0-5 Yıl	163	2.81	0.60	G. Arası 2			
Öğretmen	b. 6-10 Yıl	92	3.00	0.50	G.İçi 439	3.11	0.04	b>a
Davranışı	c. 11 ve Üzeri	187	2.93	0.67	Toplam 441			
	a. 0-5 Yıl	163	2.38	0.48	G. Arası 2			
Başarı Baskısı	b. 6-10 Yıl	92	2.47	0.47	G.İçi 439	1.51	0.22	
	c. 11 ve Üzeri	187	2.45	0.49	Toplam 441			

Tablo 4.15.'teki bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin profesyonel öğretmen davranışı boyutu puan ortalamalarının, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak değiştiği ($F= 3.11$; $p<.05$) sonucuna ulaşılmıştır. Kurumsal savunmasızlık, meslektaş liderliği ve başarı baskısı boyutları puan ortalamasının okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gruplar arasındaki farklılığı belirlemek üzere yapılan Post-Hoc testi için ilk olarak varyansların homojenliğini kontrol etmek amacıyla Levene testi yapılmış ($p> .05$) ve varyansların eşit dağıldığı varsayılmıştır. Sonuç olarak, Tukey testi aşağıdaki sonuçları verilmiştir.

Profesyonel öğretmen davranışı puan ortalamasının 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.16. okul öncesi öğretmenlerinin gelir durumuna göre Okul İklimi Ölçeği puan ortalamalarının anlamlı farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlayan ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.16: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeği Puan Ortalamasının Gelir Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	DF	F	p	Fark
Kurumsal Savunmasızlık	a.10.000-20.000 TL	116	1.99	0.55	G. Arası 2			
	b.20.001-30.000 TL	63	2.02	0.70	G.İçi 439	0.24	0.78	
	c.30.001 TL ve üzeri	263	1.96	0.59				
					Toplam 441			
Meslektaş Liderliği	a.10.000-20.000 TL	116	2.65	0.70	G. Arası 2			c>a
	b.20.001-30.000 TL	63	2.54	0.72	G.İçi 439	17.61	0.00	c>b
	c.30.001 TL ve üzeri	263	3.00	0.64				
					Toplam 441			
Profesyonel Öğretmen Davranışı	a.10.000-20.000 TL	116	2.89	0.62	G. Arası 2			
	b.20.001-30.000 TL	63	2.79	0.67	G.İçi 439	1.29	0.27	
	c.30.001 TL ve üzeri	263	2.93	0.60				
					Toplam 441			
Başarı Baskısı	a.10.000-20.000 TL	116	2.44	0.45	G. Arası 2			
	b.20.001-30.000 TL	63	2.28	0.53	G.İçi 439	2.86	0.06	
	c.30.001 TL ve üzeri	263	2.45	0.48				
					Toplam 441			

Tablo 4.16.'daki bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin meslektaş liderliği boyutu puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak değiştiği ($F= 17.61$; $p<.05$) sonucu bulunmuştur. Kurumsal savunmasızlık, profesyonel öğretmen davranışı ve başarı baskısı boyutları puan ortalamasının öğretmenlerin gelir düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gruplar arasındaki farklılığı belirlemek üzere yapılan Post-Hoc testi için ilk olarak varyansların homojenliğini kontrol etmek amacıyla Levene testi yapılmış ($p> .05$) ve varyansların eşit dağıldığı varsayılmıştır. Sonuç olarak, Tukey testi aşağıdaki sonuçları vermiştir; 30.001 TL ve üzeri maaş alan okul öncesi öğretmenlerinin 30.001 TL ve üzeri maaş alan okul öncesi öğretmenlerinin meslektaş liderliği boyutu puan ortalamasının ($x=3.00$) 20.001- 30.000 TL arası maaş alan okul öncesi öğretmenlerinin ($x=2.54$) ve 10.000-20.000 TL arası maaş alan okul öncesi öğretmenlerinin ($x=2.65$) puan ortalamasından anlamlı olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeği ile Öğretmen Motivasyon Ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.17.'de mevcuttur.



Tablo 4.17: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeği ile Öğretmen Motivasyon Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Kurumsal Savunmasızlık	—									
2. Meslektaş Liderliği	-0.22***	—								
3.Profesyonel Öğretmen Davranışı	-0.20***	0.59***	—							
4. Başarı Baskısı	0.22***	0.45***	0.50***	—						
5. Motivasyon Ölçeği	-0.07	0.35***	0.30***	0.21***	—					
6. Fiziksel Unsurlar	-0.07	0.29***	0.21***	0.15**	0.90***	—				
7. Eşitlik Algısı	-0.08	0.22***	0.26***	0.19***	0.82***	0.62***	—			
8. Özyeterlik	-0.02	0.24***	0.22***	0.17***	0.81***	0.59***	0.73***	—		
9. Hedefsel Beklenti	0.00	0.20***	0.26***	0.23***	0.56***	0.32***	0.53***	0.47***	—	
10.Güdüleyici Unsurlar	-0.10*	0.41***	0.28***	0.16***	0.84***	0.74***	0.55***	0.59***	0.29***	—

Tablo 4.17.'deki bulgulara göre, Motivasyon Ölçeği puan ortalaması ile meslektaş liderliği ($r = .35, p < .05$), profesyonel öğretmen davranışı ($r = .30, p < .05$), başarı baskısı ($r = .21, p < .05$) boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

Tablo 4.18: Okul İklimi Ölçeğinin Alt Boyut Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Motivasyonları Üzerindeki Etkisi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	p
Kurumsal Savunmasızlık	Sabit	4.27	.10		43.64	.00
	Motivasyon	-.07	.05	-.07	-1.50	.13
	R=.07, R ² = .01	F=2.26	p=.13			
Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	p
Meslektaş Liderliği	Sabit	3.28	.11		29.18	.00
	Motivasyon	.30	.04	.35	7.81	.00
	R=.35, R ² = .12	F=60.95	p=.00			
Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	p
Profesyonel Öğretmen Davranışı	Sabit	3.29	.13		25.25	.00
	Motivasyon	.29	.04	.30	6.59	.00
	R=.30, R ² = .09	F=43.39	p=.00			
Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	p
Başarı Baskısı	Sabit	3.50	.14		24.60	.00
	Motivasyon	.26	.06	.21	4.53	.00
	R=.21, R ² = .04	F=20.49	p=.00			

Tablo 4.18.'teki bilgilere göre, kurumsal savunmasızlık alt boyutu puan ortalaması öğretmenlerin motivasyonunu anlamlı olarak etkilemediği ($p > .05$) sonucu bulunmuştur.

Meslektaş liderliği alt boyutu puan ortalaması öğretmenlerin motivasyonunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ($\beta = .35$; $p < .001$) ve **%12 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur.**

Profesyonel öğretmen davranışı alt boyutu puan ortalaması öğretmenlerin motivasyonunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ($\beta = .30$; $p < .001$) ve **%9 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur.**

Başarı baskısı alt boyutu puan ortalaması öğretmenlerin motivasyonunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ($\beta = .21$; $p < .001$) ve **%4 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur.**



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, okulöncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ile örgüt iklimi arasındaki ilişki olup olmadığını belirlemek ve öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile okul iklimi algıları üzerinde çeşitli demografik faktörlerin etkisini incelemektir.

5.1. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi ve Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon seviyelerini belirlemek ve çeşitli demografik değişkenler açısından incelemek amacıyla elde edilen bulgular bu bölümde açıklanmıştır. Sonuçlar, genel motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu, fiziksel koşullar, eşitlik algısı, özyeterlik, hedefsel beklenti ve güdüleyici unsurlar boyutlarında da benzer yüksek değerlerin olduğunu göstermiştir.

Bu sonuçlar literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin genel motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu ve fiziksel koşullar, eşitlik algısı, öz yeterlilik, hedef beklentisi ve motive edici faktörler gibi boyutlarda da benzer yüksek değerler gözlemlendiğini göstermiştir (Collie vd., 2012). Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin çalışma ortamlarının ve kişisel inançlarının farklı yönlerinde genel olarak olumlu motivasyon düzeyleri sergilediklerini göstermektedir. Ayrıca, Zembat ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının öz liderlik becerileri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki araştırılmıştır (Zembat vd., 2020). Okul öncesi öğretmenlerinin genel motivasyon düzeylerini etkileyen faktörler hakkında içgörü sağlamak amacıyla kişisel beceri ve özelliklerin motivasyonla nasıl ilişkili olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik, iş tatmini ve kişisel özellikler gibi faktörlerden etkilenen çeşitli boyutlarda yüksek motivasyon seviyeleri sergiledikleri sonucuna varılabilir. Bu motivasyon faktörlerinin anlaşılması, erken çocukluk eğitimi ortamlarında öğretmen performansının ve iş memnuniyetinin artırılması için çok önemli olduğu söylenebilir.

Cinsiyet açısından bakıldığında, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ural (2007) yaptığı çalışmada, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Kadın sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyinin, erkek sınıf öğretmenlerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak, anasınıfı öğretmenleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin cinsiyetinin mesleki motivasyon düzeylerini etkileyebileceğini ve bu etkinin öğretmenlik alanına göre değişebileceğini göstermektedir. Ancak, eşitlik algısında kadın öğretmenlerin ortalama puanı erkek öğretmenlerinkinden anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna işaret etmektedir. Hedefsel beklenti boyutunda da benzer bir durum gözlemlenmiş, kadın öğretmenlerin ortalama puanı erkeklerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Wolter vd. yaptığı araştırmasında cinsiyet, motivasyon düzeylerini önemli ölçüde etkilememektedir ancak kadın öğretmenler eşitlik ve hedef beklentisi algılarında erkek öğretmenlerden önemli ölçüde daha yüksek puan almıştır. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rolleri konusunda daha eşitlikçi görüşlere sahip olma eğiliminde olduğunu gösteren araştırmalarla tutarlıdır (Wolter vd., 2015).

Okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumlarına göre motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuç, örgütsel bağlamın motivasyonu etkileyebileceğini öne süren çalışmalarla da desteklenmektedir. Medeni durum, önceki araştırmalarla uyumlu olarak öğretmenler arasındaki motivasyon düzeylerini etkilememektedir (Şimşek ve Erdem, 2020).

Öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre ise, kamu sektöründe çalışanların özel sektörde çalışanlara göre anlamlı derecede daha yüksek motivasyon puanlarına sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin psikolojik tatmini ve refahı da önemlidir çünkü memnun ve mutlu öğretmenler, daha verimli çalışabilirler ve öğrencilerine daha iyi bir örnek olabilirler. Sonuç olarak, öğretmen motivasyonunun araştırılması, eğitimdeki çeşitli faktörlerle ilişkili olduğu için önemlidir ve eğitimdeki genel etkinliği artırabilir (Han ve Yin, 2016, s.2).

Kamu sektöründe çalışanların özel sektörde çalışanlara göre anlamlı derecede daha yüksek motivasyon puanlarına sahip olmasına karşın; devlet okullarındaki kapasite yetersizliği, kalabalık sınıflar ve yetersiz alt yapı gibi sorunlar, eğitim kalitesini

olumsuz etkileyen önemli faktörlerdir. Bu sorunların çözümü için etkili eğitim politikaları ve kapsamlı bir eğitim reformu gereklidir. Bunun somut örneklerinden birini Türk öğrencilerin 2003 yılında ilk defa katıldığı PISA (OECD Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı) testinde aldığımız düşük puanlar da göstermektedir (Yirci ve Kocabaş, 2013). Ayrıca teknolojinin eğitimde kullanımı, okul öncesi eğitime ve mesleki eğitime verilen önemin artırılması, öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu artıracak çeşitli destek programlarının uygulanması da eğitim sisteminin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu noktada, uluslararası örneklerden ve uzman görüşlerinden faydalanarak, Türkiye'nin ihtiyaçlarına uygun çözümler geliştirmek önemli olabilir (Çelen vd., 2011).

Öğretmenlere ilişkin mevcut göstergeler genellikle öğretmen sayıları, maaşları ve öğretmen ihtiyacı gibi sınırlı alanlara odaklanmaktadır. Ancak, öğretmenlerin eğitim sistemine dair görüşlerini ve ihtiyaçlarını düzenli olarak toplayan ve analiz eden çalışmalar yeterli düzeyde bulunmamaktadır. Bu durumu iyileştirmek için, öğretmen politikalarına yönelik daha kapsamlı göstergeler oluşturulmalı ve bu amaçla düzenli veri toplanarak, bu çalışmaların yapılabilmesi için gereken kaynaklar sağlanmalıdır (ERG, 2023).

Türkiye'de öğretmenlerin mesleğe başlama maaşı ile kariyerlerinin sonunda alabilecekleri en yüksek maaş arasındaki fark oldukça küçüktür. 2022 verilerine göre, lise öğretmenlerinin meslek hayatları boyunca maaşlarındaki artış %20'den azdır. Bu oran, OECD ülkelerinin ortalamasında %33,3' tür (OECD, 2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) kapsamında getirilen düzenlemelerden biri, öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarına ayrılması ve uzman öğretmen veya başöğretmen unvanı alanların tazminatlarında iyileştirme yapılmasıdır. Mevcut politikalar özellikle, teşvik mekanizmaları ile öğretmenlerin edindiği deneyim ve becerilerin maaşlarına yansımaları konusunda bu beklentilerin karşılanmadığını belirtmektedir (ERG, 2023).

Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmen ihtiyacını karşılamak ve personel giderlerini azaltmak için çeşitli istihdam uygulamalarını kullanmaktadır. Bu uygulamalar arasında en sıkıntılı olanının ücretli öğretmenlik olduğu söylenebilir. Ücretli öğretmenler, sözleşmeli öğretmenlere ve kadrolu öğretmenlere göre gerek ücret azlığı gerekse özlük haklarının yetersizliği sebebiyle daha fazla problemle karşılaşmaktadır (Mete, 2019). Ögülmüş, Yıldırım ve Aslan (2013) tarafından yapılan araştırmada, ücretli

öğretmenlerin maaş ve özlük haklarından memnun olmadıkları ve mesleki bağlılıklarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin görüşlerine göre ise, ücretli öğretmenlerin performanslarının ve mesleki yeterliliklerinin düşük olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, ücretli öğretmenlik uygulamasının hem öğretmenler hem de eğitim kalitesi üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

Karadeniz ve Demir'in (2010) çalışması, öğretmenlerin özlük haklarından kaynaklanan farklılıkların iş doyumu ve performansları üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekmektedir. Araştırmada, özellikle ücretli öğretmenlerin sigorta primlerinin yarım yatırılması, en fazla 16 gün üzerinden sigorta yapılması ve resmî tatil günlerinde sigorta ile ücret kesintisi yapılmasının büyük bir haksızlık olduğu vurgulanmaktadır. Bu durumun, öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu olumsuz etkilediği ileri sürülmektedir. Ücretli öğretmenler, bu haksızlıkların giderilmesi için ders saat ücretlerinin artırılmasını ve ücretlerde yapılan gelir kesintilerinin azaltılmasını veya tamamen kaldırılmasını talep etmektedirler.

Öğretmenlik eğitime sahip olmayan kişilere ücretli öğretmenlik uygulaması ile öğretmenlik yaptırılması, devamlılık olmaması nedeniyle bazı görevlerin verilememesi sorununu da beraberinde getirmektedir. Ayrıca, bu öğretmenlerin ders saatleri dışında okulda bulunmamaları, ek ders ya da faaliyetlere katılmamalarına sebep olmaktadır. Bu durum, okul içindeki işleyişi ve öğrencilerin alacakları ek destekleri olumsuz etkileyebilir (Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). Gerekli nitelikleri taşıyıp taşımadığına bakılmaksızın herkese öğretmenlik yaptırılması oldukça sakıncalıdır çünkü öğretmenler gelecek neslin yetiştirilmesi gibi önemli bir görev üstlenmektedirler. Aynı zamanda gerekli niteliklere sahip öğretmenler atanamama nedeniyle mağdur edilmemelidir (Çinkır ve Kurum, 2017).

Ücretli öğretmenler, geleceğe dair belirsizlikler nedeniyle genellikle kaygı yaşamaktadırlar. Öğretmen olarak görülmemeleri, haklarının sınırlı olması gibi etkenler, onları maddi ve manevi bunalıma sürüklemektedir. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyerek iş verimliliklerini düşürmektedir. Sürekli bir belirsizlik içinde çalışmak, ücretli öğretmenlerin hem kişisel hem de profesyonel hayatlarında zorluklarla karşılaşmalarına neden olmaktadır (Akın, 2016). Ücretli öğretmenler, yıl içerisinde değişim sebebiyle işlerinin devamlı olmadığını farkındadırlar. Bu durum, öğretmenlerin verimliliğini düşürebilir ve öğrencilerin

başarılarını negatif yönde etkileyebilir. Sürekli öğretmen değişikliği, öğrencilerin istikrarlı bir eğitim süreci geçirmelerini zorlaştırarak öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebilir (Yılmaz, 2018).

Eğitim durumları ve yaş gruplarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, mesleki kıdeme göre özyeterlik ve hedefsel beklenti puanlarında anlamlı farklar tespit edilmiştir, bu farklılıklar özellikle 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olmuştur.

Eğitim durumu ve yaş, motivasyon düzeylerinde önemli farklılıklar göstermezken; mesleki deneyim öz yeterlilik ve hedef beklentisinde 6-10 yıllık deneyime sahip öğretmenler lehine bir rol oynamaktadır (Zdanevych vd., 2022). Bu durum, öğretmenler arasında mesleki yeterliliğin artırılmasında kendine inancın ve olumlu tutumların önemini vurgulamaktadır (Zdanevych ve ark., 2022).

Son olarak, öğretmenlerin gelir düzeylerine göre motivasyon, fiziksel koşullar, özyeterlik ve motivasyonu tetikleyici unsurlar açısından anlamlı farklar saptanmıştır. En yüksek gelir grubundaki öğretmenlerin motivasyon puanları, diğer gelir gruplarına göre anlamlı derecede yüksektir. Gelir düzeyleri motivasyonu önemli ölçüde etkilemekte, en yüksek gelir grubundaki öğretmenler daha yüksek motivasyon puanları sergilemektedir (Mihelič vd., 2022). Bu bulgu, öğretmenlik mesleğine giriş motivasyonlarını anlamamanın önemini vurgulayan mevcut literatürle uyumludur (Mihelič vd., 2022).

Öğretmenlerin görüşlerine göre, okulun sahip olduğu fiziki imkanlar, donanımlı olması ve öğrenci mevcudunun kalabalık olması öğrencilerin başarısını ve örgütün iklimini etkileyebilir. Özellikle, okulun fiziki koşulları ve donanımı, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki deneyimlerini etkileyebilir (Çağlayan, 2014). Okul binaları, yaşantımızda önemli bir yere sahip olan ve bireylerin eğitim süreçlerine anlam katan yerlerdir. Ana sınıfından lise sonuna kadar olan süreçte, hayatımızı etkileyen başka bir yapıya pek rastlanmaz. Öğrenilen ortamların kalitesi, öğrendiklerimizin niteliğini artırabilir ya da azaltabilir. Konforlu, rahat ve yaratıcılığa katkı sunan öğrenme ortamları bireyleri motive ederken, güvenliği az olan ve çirkin ortamlar ise olumsuz etkileyebilir (Çetinkaya ve Koşar, 2022).

5.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı Düzeyi ve Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi algıları ve bu algının çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi algısının genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Kurumsal savunmasızlık, profesyonel öğretmen davranışı, meslektaş liderliği ve başarı baskısı boyutları da benzer şekilde değerlendirilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi algısının çeşitli boyutlarda orta düzeyde olduğunu ortaya koyan araştırma, önceki araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Hu ve arkadaşları (2019) okul iklimi ile okul öncesi öğretmenlerinin stresi arasındaki ilişkiyi araştırmış ve okul müdürünün meslektaş liderliği ve profesyonellik gibi boyutları vurgulamıştır. Bu çalışma, okul ikliminin belirli yönlerinin öğretmenlerin refahını nasıl etkileyebileceğine ve algılarını potansiyel olarak nasıl etkileyebileceğine ışık tutmaktadır. Sun (2019), okul ikliminin okul öncesi öğretmenlerinin özel ihtiyaçları olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumları üzerindeki etkilerini araştırmış ve olumlu okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya yönelik destekleyici tutumlar arasındaki pozitif ilişkiyi vurgulamıştır. Bu durum, olumlu bir okul ikliminin öğretmenler arasında kapsayıcı uygulamaları ve tutumları teşvik edebileceğini göstermektedir. Ayrıca Pinkas (2021), öğretmen motivasyonu ile algılanan okul müdürü liderlik tarzı arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolünü araştırmıştır. Bu çalışma, okul iklimi, liderlik ve öğretmen motivasyonunun birbiriyle bağlantılı olduğunun altını çizmekte ve elverişli bir iklimin öğretmen bağlılığını ve memnuniyetini artırmadaki önemini vurgulamaktadır.

Analizler sonucunda öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu ve eğitim düzeyleri açısından okul iklimi algısında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gedikoğlu ve Tahaoğlu (2010) da yaptıkları araştırmalarında cinsiyetin örgüt iklimi algısı üzerinde yordayıcı olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre okul iklimi algısında anlamlı farklar belirlenmiştir. Kamu sektöründe çalışan öğretmenler, özel sektördekilere göre daha olumlu bir okul iklimi algısına sahiptir. Meslektaş liderliği ve profesyonel öğretmen

davranışı boyutlarında da benzer farklılıklar gözlenmiştir. Alkeveli de (2021) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algıları ile okul türü değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca ücretli öğretmenler, her an işlerine son verilebilme ihtimali ile çalıştıkları için kendilerini ispat etme gereksinimi duyabilmektedirler. Bu durum, onların kendilerini geliştirmek yerine kadrolu öğretmenlerle kıyaslamalara gitmesine ve aralarındaki ilişkiyi farklı bir boyuta taşımasına neden olabilmektedir. Bu tür kıyaslamalar, öğretmenler arasında rekabeti artırabilir ve iş ortamında gerginlik yaratabilir (Güvercin, 2014).

Öğretmenlerin yaşlarına göre okul iklimi algısında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Yine Alkeveli'nin araştırmasında yaş değişkeninin yordayıcı olmadığı sonuca ulaşılmış olup bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir (Alkeveli, 2021).

Mesleki kıdemleriyle ilişkili olarak ise, profesyonel öğretmen davranışı boyutunda anlamlı farklar bulunmuştur, özellikle 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek puanlar almıştır. Öğretmenlerin gelir düzeylerine göre de okul iklimi algısı ve özellikle meslektaş liderliği boyutu açısından anlamlı farklar saptanmıştır. En yüksek gelir grubuna sahip öğretmenler, daha düşük gelir gruplarına göre okul iklimini ve meslektaş liderliğini daha olumlu algılamışlardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi algısı üzerine yapılan çalışmada, okul iklimi ve öğretmen algılarına ilişkin mevcut literatürle uyumlu olarak, kurum türü, mesleki kıdem ve gelir düzeylerine göre anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur. Fernet vd. algılanan okul ortamının ve motivasyon faktörlerinin öğretmen tükenmişliği üzerindeki etkisini araştırmış ve okul iklimi boyutlarının öğretmenlerin iyi olma hali üzerindeki etkisini vurgulamıştır (Fernet vd., 2012). Mitchell ve diğerleri (2010) okul iklimine ilişkin öğrenci ve öğretmen algılarını araştırmış, öğretmen algıları ile öğrenci algıları arasındaki ilişkiyi vurgulayarak öğretmen görüşlerinin öğrenci deneyimlerini ve genel okul iklimi algılarını etkileyebileceğini öne sürmüştür (Mitchell vd., 2010). Xiu-Ping ve arkadaşları (2015) okul ikliminin duygusal emek yoluyla öğretmenlerin duygusal tükenmesini nasıl etkilediğini incelemiş, okul ikliminin, öğretmen refahının ve duygusal sonuçların birbirine bağlı doğasını vurgulayarak öğretmen tükenmişliğini

azaltmada destekleyici okul ortamlarının önemini vurgulamıştır (Xiu-ping vd., 2015). Ayrıca, Kemer ve Polat (2022) ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi araştırmış, örgütsel adalet ile okul iklimi algıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koyarak örgütsel faktörlerin öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerini nasıl şekillendirebileceğine ışık tutmuştur.

5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeği ile Öğretmen Motivasyon Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

İki farklı ölçek kullanılarak elde edilen veriler, Pearson korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği puan ortalamaları ile Motivasyon Ölçeği puan ortalamaları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ancak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir ($r = .33, p < .05$). Bu, öğretmenlerin okul iklimi algılarının iyileştirilmesinin motivasyonlarını da artırabileceğini ifade etmektedir. Sonuçlar öğretmenlerin mesleğini etkili bir şekilde yerine getirmesinde motive olmanın ve okul ortamının önemli olduğunu göstermektedir. Okul İklimi Ölçeği puan ortalamaları, motivasyonun alt boyutları olan fiziksel unsurlar, eşitlik algısı, özyeterlik, hedefsel beklenti ve güdüleyici unsurlar ile de pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler sergilemiştir. Bu sonuçlar, okul ikliminin öğretmenlerin öz algıları ve motivasyonel durumları üzerinde önemli etkilere sahip olabileceğini öne sürmektedir. Arslan ve Halis'in (2000) araştırmasına göre; örgüt iklimi, örgüt içindeki bireylerin davranışlarını etkileyen önemli bir faktördür. Bu iklim, çalışanların örgüt yapısına, bireysel özelliklerine ve çevresel faktörlere bağlı olarak değişebilir. Örneğin, bir örgütteki yönetim tarzı, iletişim şekli, ödüllendirme sistemi gibi faktörler örgüt iklimini belirlerken, çalışanların kişilik özellikleri, motivasyon düzeyleri, deneyimleri gibi bireysel özellikler de bu iklimi etkileyebilir. Ayrıca Salatan'ın (2017) yaptığı araştırmaya göre, öğretmen performansı arttıkça örgüt iklimi algısının da arttığı ve örgüt ikliminin öğretmenlerin performans düzeyi üzerinde pozitif yönde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, örgüt ikliminin öğretmenlerin performansını etkileyebileceğini ve olumlu bir örgüt ikliminin öğretmenlerin performansını artırabileceğini göstermektedir.

Motivasyon Ölçeği puan ortalamaları ile okul ikliminin alt boyutları olan meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı ve başarı baskısı arasında da pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki

motivasyonları ile meslektaş ilişkileri, profesyonel davranışlar ve okuldaki başarı baskısı arasında önemli ilişkiler olduğuna işaret etmektedir. Çevik (2010) tarafından yapılan araştırma, örgüt iklimi ile iş doyumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin okullarında meslektaşları ile iletişimlerinin olumlu olması, hataların hoş görülmesi, öğretmenlerin birbirlerine destek olmaları gibi faktörlerin öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırdığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin çalıştıkları okulun örgüt ikliminin iş doyumlarını etkileyebileceğini ve olumlu bir örgüt ikliminin öğretmenlerin mesleki doyumunu artırabileceğini göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi algıları ve motivasyon düzeyleri üzerine yapılan ve değişkenler arasında pozitif bir korelasyon olduğunu ortaya koyan çalışma, okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiye dair mevcut literatür tarafından desteklenmektedir. Bu çalışma, okul ikliminin öğretmen stresi, iş tatmini ve öğretim yeterliliği üzerindeki etkisini araştırmış ve okul ikliminin öğretmen refahı ve işle ilgili sonuçlarla bağlantılı olduğunu vurgulamıştır (Collie vd., 2012). Örgüt ikliminin neden olduğu sonuçlar, özellikle öğretmenlerin motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Örgüt iklimi, çalışanları isteklendirmede önemli bir faktör olarak karşımıza çıkar. Dolayısıyla, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak ve performanslarını yükseltmek için örgüt ikliminin olumlu yönde destekleyici bir şekilde düzenlenmesi önem taşır (Arslan ve Halis, 2000). Gök (2009) tarafından yapılan çalışma, katılımcıların örgüt iklimi puanları ile motivasyon puanları arasında yakın ve paralel bir ilişki olduğunu göstermektedir. Katılımcıların örgüt iklimine yönelik algılamaları olumlu olduğunda motivasyon düzeylerinin de yükseldiği belirtilmektedir. Bu nedenle, örgütlerin çalışanların örgüt iklimine yönelik algılamalarını olumlu yönde etkilemeye çalışmaları önemlidir (Gök, 2009).

Akunne ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin motivasyonu ve iş tatmini arasındaki ilişki incelenmiş ve içsel motivasyon ile iş tatmini arasındaki pozitif korelasyon vurgulanmıştır. Bu araştırma, öğretmenlerin işle ilgili deneyimlerini ve memnuniyetlerini artırmada motivasyon faktörlerini anlamının önemini altını çizmektedir. Ayrıca, Teresia vd. (2022) iş ikliminin öğretmen performansı, örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş stresi üzerindeki etkisini araştırmış ve iş ikliminin öğretmen işleyişinin çeşitli yönleri üzerindeki önemli etkisini vurgulamıştır. Bu çalışma, iş iklimi de dahil olmak üzere örgütsel faktörlerin öğretmen

motivasyonunu ve performansını nasıl etkileyebileceğine dair içgörü sağlamaktadır. Buna ek olarak, Liu & Wang (2019) Tayvan'daki sağlık okulu öğretmenlerinin yaratıcı öğretim davranışlarını incelemiş ve okulun yaratıcı iklimi ile öğretim davranışları arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır. Bu çalışma, eğitimciler arasında yenilikçi öğretim uygulamalarını teşvik etmede elverişli bir okul ikliminin öneminin altını çizmektedir.

Genel olarak, bu çalışmalardan elde edilen bulgular, okul ikliminin öğretmen motivasyonu, iş tatmini ve performansı üzerindeki önemli etkisini vurgulayan mevcut araştırmalarla uyumludur. Okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi anlamak, öğretmenlerin refahını ve etkinliğini artıran destekleyici ortamlar yaratmak için çok önemlidir.

5.4.Öneriler

Okul yöneticileri ve karar vericiler, okul iklimini iyileştirmek için stratejiler geliştirmelidir. Araştırma, okul iklimi algısının öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile pozitif yönde düşük düzeyde ancak anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu, öğretmenlerin fiziksel koşullar, eşitlik algısı, özyeterlik, hedefsel beklenti ve güdüleyici unsurlar gibi motivasyon alt boyutları üzerinde olumlu etkiler yaratabilir.

Öğretmenler arasında profesyonel öğretmen davranışını ve meslektaş liderliğini teşvik etmek için profesyonel gelişim programları ve mentorluk sistemleri düzenlenmelidir. Bu programlar, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırabilir ve okuldaki başarı baskısını yönetmelerine yardımcı olabilir.

Araştırma, okul iklimi algısının ve motivasyon düzeylerinin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre değişebileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle, kamu ve özel sektörde çalışan öğretmenler arasında ve gelir düzeyine göre farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar, eğitim politikaları ve öğretmen destek programlarının tasarımında dikkate alınmalıdır.

Araştırma, kadın öğretmenlerin eşitlik algısı ve hedefsel beklentilerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durum, okul yöneticilerinin cinsiyet eşitliğini destekleyici politikalar geliştirmesi ve öğretmenlerin özyeterlik algılarını güçlendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin motivasyon ve okul iklimi algılarının, çalıştıkları kurumun türüne göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, kurumlar öğretmenlerine yönelik destekleyici politikalar ve kaynaklar sunarak bu farklılıkları dikkate almalı ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına yanıt vermelidir.

Okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine incelemek ve bu ilişkileri etkileyen diğer potansiyel faktörleri belirlemek üzere farklı okul paydaşları ile çalışmalar yapılabilir. Ayrıca bu araştırma sadece okulöncesi öğretmenlerine yönelik yapılmış olup, okullarda örgüt iklimi üzerine yapılan araştırmaların farklı branşlarda da yapılması önemlidir. Farklı eğitim kademesindeki örgüt iklimleri arasındaki farklılıkların belirlenmesi, karşılaştırılması ve bu farklılıkların nedenlerinin incelenmesi, eğitim sisteminin genel olarak anlaşılmasına ve iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Abukan, B. (2014). *Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre kendini gerçekleştirme ve bilgelik ilişkisi: Yaşlılar üzerinde bir araştırma* (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Akan, D., ve Kılıç, M. (2020). Öğretmen Motivasyonu  leğinin Geliştirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2): 16-41. <https://doi.org/10.33907/turkjes.706146>
- Akat,  ., Budak, G., ve Budak, G. (1994). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Akbaba S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13: 343-361.
- Akbaba, A. & Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve  ğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 211-227.
- Akın, O. (2016). Ücretli  ğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Akın, U. (2019). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akkurt, Z. (2008). *Okul  ncesi  ğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul- Pendik  rneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aksel, G. (2016). *Takım çalışmasını benimsemiş organizasyonlarda NLP telkinlerinin performans artırıcı etkisi ve bir uygulama* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Akunne, L. I., Nwadinobi, V. N., Mokwelu, O. B., & Ezeokafor, S. C. (2023). The relationship between teacher's motivation and their job satisfaction in secondary schools in onitsh education zone, anambra state, nigeria. *Asian Journal of*

- Aldal, H. (2001). “Okul Yönetiminin Öğretmen Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkileri.” *Öğretmen Dünyası Dergisi*, Sayı 261.
- Alkeveli, S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Altınok, S. (2019). *Örgütsel değerlerin örgüt iklimine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altun, S. A. ve Memişoğlu, S. P. (2011). Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin okul iklimine etkisi. *İlköğretim Online*, 10(2), 743-756.
- Arslan, N. T. (2004). Örgütsel Performansı Belirleyici Bir Etmen Olarak Örgüt Kültürü ve İklimi Hakkında Bir Değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 9(1): 203-228.
- Arslan, N. T. ve Halis, M. (2000). Örgüt iklimi ve Türkiye’de örnek olarak seçilen iki örgütte uygulamalı bir araştırma. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, Sayı 43-44.
- Arslan, Ö. (2019). 2012 ve 2015 yılları uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) verilerine göre okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörlerinin değişimi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Edirne.
- Arslan, P. (2020). Okul kavramına ilişkin metaforlar. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 1-14.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gazi.
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt Kültürü ve İklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2): 203-215.
- Ayık, A. Savaş, M., & Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin

- incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203-220.
- Bailey, C.S., Zinsser, K.M., Curby, T.W., Denham, S.A. & Bassett, H.H. (2013). Consistently emotionally supportive preschool teachers and children's socialemotional learning in the classroom: implications for center directors and teachers. *Dialog*, 16(2), 131-137.
- Balat, G. (Ed.) (2015). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Nobel.
- Balay, R. (2010). Öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 43, 41-78.
- Balcı Bucak, E. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Örgüt İklimi: “Yönetimde Ast-Üst İlişkileri”. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/217387> [03.10.2023]
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2): 191-215. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9): 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bassett-Jones, N., & Lloyd, G. C. (2005). Does Herzberg's Motivation Theory Have Staying Power? *The Journal of Management Development*, 24(10).
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Feryal Matbaası
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Basım Yayın Dağıtım.

- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkeler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Baysal, A.C. ve Tekarslan, E. (1996). *İşletmeciler İçin Davranış Bilimleri* (2.Basım). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Bostancı A. B. ve Kayaalp D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 127-140.
- Brevis, T., & Vrba, M. (2013). Workforce Motivation. *Management Principles: A Contemporary Edition for Africa*, 471-492. doi.org/10.22190/TEME1702503Z.
- Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Örgüt İklimi: Yönetimde Ast-Üst İlişkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(7): 1-17.
- Can, A. (2024). Eğitim.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 15(2).
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy.. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Çağlayan, A. (2006). *Öğrenci Merkezli Eğitim*. İstanbul: Gülhane Yayınları.
- Çağlayan, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt iklimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çalık, T., ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157): 167-180.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı*, 2-4 Şubat, İnönü Üniversitesi, Malatya. <http://ab.org.tr/ab11/bildiri/> Erişim Tarihi: 10.04.2013
- Çelik, V. (2012). *Okul Yönetimi ve Kültürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, M.Ö. (2004). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Çetin, S. (2009). Vizyon Yönetimi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 22, 95-103.
- Çetindere, E. D. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi).
- Çetinkaya, İ., ve Koşar, D. (2022). Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1605-1639. <https://doi.org/10.17152/gefad.1109136>
- Çevik, N. (2010). *İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ile iş doyumu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çınar, O. (1999). *Örgütsel kültür ve yöneticilerde kendini geliştirme*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çinkır, Ş ve Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanamamak: ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* (ENAD), 5(3), 9-35.
- Çoban, A. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Dağlı, A. (2018). *Örgütsel iklim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, Selçuk (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 633-638.
- Demirbaş, Z. (2017). *Sağlık işletmelerinde örgüt iklimi ve çalışan memnuniyeti ilişkisi üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim Sözlüğü- Dictionary of Education*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dinçer, Ö., ve Fidan, Y. (1996). *İşletme Yönetimine Giriş*. İstanbul: Beta Yayın ve Dağıtım A.Ş.

- Doğan, S. & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216.
- Doğan, S. (2011). Genel lise Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Tahripçiliği ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36(385): 24-31.
- Dönmez, B. (2009). *Örgüt kültürü ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Elicker, J., & Fortner-Wood, C. (1995). Adult-child relationships in early childhood programs. *Young Children*, 51(1), 69-78.
- Emirbey, A. R. (2017). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi.
- Eren, E. (2006) ” *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*”. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ertem, H., ve Gökarp, Y. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 78-91.
- Fernet, C., Guay, F., Sénécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: the role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Fidan, N (2012). *Okulda öğretme ve öğrenme*. Ankara:Pegem Akademi.
- Fokkens-Bruinsma, M. and Canrinus, E. (2012). The factors influencing teaching (fit)-choice scale in a dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249-269. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2012.700043>
- Gedikoğlu, T., ve Tahaoğlu, F. (2010). İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi: Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkamil İlçeleri Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186): 38-55.
- Gencer, E.G., Korlu, Ö., Kesbiç, K., Akay, S.S., Kotan, H. ve Arık, B.M. (2023). Eğitim izleme raporu 2023. *Eğitim Reformu Girişimi*.

- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587-605.
- Grayson, J. L. & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363.
- Gül, Y. (2008). Meşrutiyet'ten Günümüze Okul Öncesi Eğitim. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1): 269-278.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki (Gaziantep il örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Güven, M. ve Çevik, E. İ. (2008). İç Paydaş Olarak Akademik Personel Memnuniyetini Etkileyen Faktörlerin Analizi: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Örneği. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (8).
- Haggbloom, S. J., Warnick, R., Warnick, J. E., Jones, V. K., Yarbrough, G. L., Russell & Monte, E. (2002). The 100 most eminent psychologists of the 20th century. *Review of General Psychology*, 6(2), 139-152.
- Halis, M., & Yaşar Uğurlu, Ö. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. "*İş, Güç*" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(2).
- Halis, M., ve Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel Çalışmalar Işığında Örgüt İklimi. "*İş, Güç*" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(2): 101-123.
- Han, J., Yin, H. ve Boylan, M. (2016). Öğretmen motivasyonu: Tanım, araştırma geliştirme ve öğretmenler için çıkarımlar. *İnanç Eğitimi*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi-Teori, Araştırma ve Uygulama*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The Development of the Organizational Climate Index for High Schools: Its Measure and Relationship to Faculty Trust. *High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2015). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2010). *Educational Administration* (Eğitim Yönetimi). (Selahattin Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hu, B., Li, Y., Wang, C., Reynolds, B., & Wang, S. (2019). The relation between school climate and preschool teacher stress. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 748-767. <https://doi.org/10.1108/jea-08-2018-0146>
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö. ve Anar, S. (2016). Okul iklimi ve akademik başarı ilişkisi: bir meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 107-122.
- Karadeniz, Y. ve Demir, S. B. (2010). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 55-77.
- Karakaya, A. ve Ay, F.A. (2007). Çalışanların Motivasyonunu Etkileyen Faktörler: Sağlık Çalışanlarına Yönelik Araştırma. *C.Ü Sosyal Bilimler Dergisi* 31(1) 55-67.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karcıoğlu, F. (1997). *Özelleştirme ve örgüt iklimi (çimento fabrikalarında bir uygulama)*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, 63(84).
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt Kültürü ve Okul İklimi İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2): 265-283.
- Kaya, F.Ş., Yıldız, B. ve Yıldız, H. (2013). Herzberg'in Çift Faktör Kuramı açısından ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 1-18.

- Kemer, M. and Polat, S. (2022). The relationship between secondary school teachers' perception of organizational justice and school climate. *Participatory Educational Research*, 9(3), 148-165. <https://doi.org/10.17275/per.22.59.9.3>
- Koçel, T. (1995). *İşletme Yöneticiliği (Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kroth M. (2007). Maslow-Move Aside! A Heuristical Motivation Model for Leaders in Career and Technical Education. *Journal of Industrial Teacher Education*, 44(2), 5-36.
- Latham, G. P. (2007) *Work Motivation: History, Theory, Research, and Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Lazaroiu, G. (2015). Work Motivation and Organizational Behavior. *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, 7(2), 66-75.
- Liu, H. and Wang, I. (2019). Creative teaching behaviors of health care school teachers in taiwan: mediating and moderating effects. *BMC Medical Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1641-8>
- Luthans, F. (2012). *Organizational Behavior an Evidence-Based Approach* (12th ed.). McGraw-Hill Irwin.
- McEwen, M., & Wills, E. M. (2014). *Theoretical Basis for Nursing*. Philadelphia: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins
- MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 29072.
- MEB. (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2019-20*. Ankara: MEB ve TÜİK.
- Memduhoğlu, H. B. ve Şeker, G. (2011). Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel İklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1): 1-26.
- Mete Z. D. (2019). *Okul yöneticilerinin ve ücretli öğretmenlerin ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri: Eyüp ilçesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Mihelič, M., Nosonjin, M., Gojkov-Rajić, A., & Zuljan, M. (2022). Motivations for choosing a career and the expectations of serbian and slovenian preschool teachers of their own career development. *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education*, 10(1), 71-91. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2022-10-1-71-91>
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: a multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271-279. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x>
- Murat, S. (2009). *Dünden bugüne İstanbul'da yaygın eğitim*. İstanbul: İnkılap.
- OECD (2023). OECD family database: Enrolment in childcare and pre-school. Ekim 2023, https://www.oecd.org/els/soc/PF3_2_Enrolment_childcare_preschool.pdf
- Oğuzkan, Ş., ve Oral, G. (2002). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2012). Eğitimin Temel Kavramları ve Eğitim Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi. *Eğitim Bilimine Giriş*. İçinde Ankara: Pegem Akademi.
- Oktay, A. (Ed.) (2018). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Pegem.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi.
- Öge, H. S. (1996). *Örgüt iklimi*. (Yüksek Lisans Tez). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öge, S. (2002). Kültürel Yaklaşım Boyutuyla Örgütsel İklim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7): 79-87.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022, 14 Şubat). Resmî Gazete (Sayı:31750). Ekim 2023, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N. ve Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1086-1099.

- Özdemir, A. O. ve Arık, R. S. (2018). Okul iklimine ilişkin öğretmen ve müdür davranışları ile örgütsel bağlılık ilişkisinde işkolikliğin aracılık etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 295-338.
- Özdemir, F. (2006). *Örgütsel iklimin iş tatmin düzeyine etkisi: tekstil sektöründe bir araştırma*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim Yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Özdere, M. (2017). Okul İklim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2): 203-233.
- Özdoğan, A. T. (2016). *Örgütsel tükenmişliğin iş değiştirme fikri üzerindeki etkileri: Öğretmenler üzerine İstanbul'da bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, S. (2017). *Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğretim programında uygulanan viyolonsel eğitiminde Türk eserlerinin yerinin ve gerekliliğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Özgenel, M. (2020). Örgüt İklimi ve Örgüt Kültürü. M. Özgenel (Ed.), *Örgüt ve Okul İklimi*, Ankara: Nobel. 73-89.
- Özgenel, M. (2020). Örgüt ve Okul İkliminin Tanımı ve Önemi. M. Özgenel (Ed.), *Örgüt ve Okul İklimi*, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık. 1-14.
- Papila, J. N. (2019). *Örgütsel iklimin çalışanların motivasyonlarına ve görev performanslarına etkisi: Konaklama işletmelerinde bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi), Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Peker, H. N. (2001). *İşletmelerde motivasyon verimlilik ilişkisi, devlet hava meydanları işletmesi Antalya havalimanı çalışanlara arasında bir örnek olay araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Pinkas, G. (2021). Perception of school climate as a mediating factor in relation between teacher motivation and the perceived school principal leadership style.

- Društvene I Humanističke Studije (Online), 6(3(16)), 411-434.
<https://doi.org/10.51558/2490-3647.2021.6.3.411>
- Sabuncuoğlu, Z. (2005). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Yayın.
- Salatan, T. (2017). *Örgüt iklimi performans ilişkisi ortaokul öğretmenleri örneği*. (Yüksek Lisan Tezi). İşletme Ana Bilim Dalı, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Sarıca, Y. (2013). *Eğitim Ortamlarının İyileştirilmesinin Yönetici ve Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2001). Çocuk Hakları, Çalışan Çocuklar ve Eğitim Sorunları, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 151, Temmuz-Ağustos-Eylül, ss.25-35.
- Serinkan, C. (2008). Liderlik ve motivasyon geleneksel ve güncel yaklaşımlar. *Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara*.
- Serinkan, C. (2008). *Liderlik ve Motivasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sezgin, F. & Sönmez, E. (2018). Örgüt kültürü ve iklimi çalışmalarının sistematik incelemesi: Bir içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 257-275.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-Efficacy and Work-Related Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2): 240-261.
<http://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Stirling, D. (2016). Teacher Motivation. *Learndev.Org*, 33(March): 11–28.
[http://www.learndev.org/dl/Stirling-Teacher Motivation.pdf](http://www.learndev.org/dl/Stirling-Teacher%20Motivation.pdf) [05.10.2023]
- Sun, C. (2019). Impacts of school climate on preschool teachers' attitudes towards inclusion of students with special needs in china.
<https://doi.org/10.2991/icedem-19.2019.37>
- Şenel, T., ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 9(4): 1-12.
- Şimşek, S. and Erdem, A. (2020). Corelation between communication skills and motivation of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3). <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.03.001>

- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick B.G. and Fidell L.S. (2013). *Using Multivariate Statistic*, Sixth Ed., Pearson, Boston.
- Teresia, E. and Sulaiman, S. (2022). The effect of work climate on teacher performance toward organizational commitment, work motivation, and work stress of vocational school teachers in east barito district. *Journal of K6 Education and Management*, 4(4). <https://doi.org/10.11594/jk6em.04.04.13>
- Tez, E. (2014). *Halk eğitim merkezleri nakış kurslarına ve tercih nedenlerine ilişkin kursiyer görüşleri (Ankara İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. (4.Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tınaz, P. (2005). *Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar*. İstanbul: Beta Yayınları
- Topçu, İ. (2019). *Okul İklimi ve Kültürü* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuğrul, B. (2005). “Çocuk Gelişiminde Anaokulu Eğitimini Önemi.” *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 62:25–28.
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, 88, 87-108.
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Ural, A. (2014). Gazi Üniversitesi’nde Örgütsel İklim. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(2): 145-165.
- Ural, O. (2007), Türkiye’de Yetişkin Eğitiminin Bugünkü Durumu ve Geleceği. *Yetişkin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, İSMEK, İstanbul.
- Ünal, S. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7),84-90.
- Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 44(1), 195-222.

- Wagner, J. A., & Hollenbeck, J. R. (2015). *Organizational Behavior-Securing Competitive Advantage*. New York: Routledge.
- Wolter, I., Braun, E., & Hannover, B. (2015). Reading is for girls!? the negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01267>
- Xiu-ping, Y., vd. (2015). How school climate influences teachers' emotional exhaustion: the mediating role of emotional labor. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(10), 12505-12517. <https://doi.org/10.3390/ijerph121012505>
- Yaşar, Ş. (1994). “Demokratik Tutum ve Davranışların Gelişmesinde Okulöncesi Eğitimin Rolü”. *Ya-Pa 10. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ankara.
- Yazıcı, Ş. (2020). Olumlu ve Olumsuz Okul İklimi. M. Özgenel (Ed.), *Örgüt ve Okul İklimi*. Ankara: Nobel. 104-120.
- Yelken, Y. T. ve Akay, C. (Editörler). (2015). Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar, öğretim hedefleri ve öğrenme kazanımları, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Anı yayıncılık
- Yıldız, A. (2017). *Okul Müdür ve Müdür Yardımcılarının Pozitif Algı Düzeyinin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2018). Ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 102-116.
- Yirci, R., & Kocabaş, İ. (2013). Eğitimde Özelleştirme Tartışmaları: Kavramsal Bir Analiz. *Turkish Studies*, 8(8), 1523-1539.
- Yüksekbilgili, Z., ve Küçüközkan, Y. (2017). Sağlık Kurumlarında Örgüt İklimi ile Çalışanların İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(17): 34-46.

Yüner, B. (2018). *Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Zdanevych, L., Pisotska, L., Honchar, N., Myskova, N., & Kazakova, N. (2022). The role of self-learning in the practical training among preschool teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education (Ijere)*, 11(3), 1125. <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i3.22594>

Zembat, R., Çiftçi, H., & Duran, A. (2020). Analysing the relationship between pre-service preschool teachers' self-leadership skills and motivation to teach. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(1), 95-103. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i1.3248>

EKLER

EK 1: Valilik Oluru



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-44-99620126
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Elif MAVİ)

27.03.2024

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 25.03.2024 tarihli ve 99467744 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Ayşe Nur ÇALIKÇI
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Ökten Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30
E-posta : stratejigelistirme34@meh.gov.tr
Kep Adresi : meh@fa01.kep.tr
Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>
Bilgi için : Aydın BALTA
Uyruğu : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi : <http://istanbul.meh.gov.tr/>



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys> 1765-1357-3623-bc43-5695 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: Ölçek Kullanım İzinleri

ölçek Gelen Kutusu x

11 Kas 2023 Cmt 21:50 ☆ 😊 ↶ ⋮

elif mavi Alici: mozdere

sayın hocam merhaba, sabahattin zaim üniversitesinde hazırlayacağım yüksek lisans tezim için türkçeye uyarladığınız okul iklim ölçeğini kullanabilir miyim? izniniz olursa ölçeğin kendisi, alt boyutları ve puanlamayı gösteren çizelge gönderirseniz sevinirim. teşekkür ederim.

MUSTAFA OZDERE Alici: ben

30 Kas 2023 Per 12:22 ☆ 😊 ↶ ⋮

Merhaba,

Kullanabilirsiniz. İstedığınız bilgilere tezimden ve ölçeğin uyarlama makalesinden ulaşabilirsiniz.

Kolay gelsin,

Mustafa

----- Orijinal Mesaj -----
Kimden: "elif mavi" <[redacted]>
Kime: [redacted]
Gönderilenler: 11 Kasım Cumartesi 2023 21:50:22
Konu: ölçek

(konu yok) Gelen Kutusu x

22 Kas 2023 Çar 12:39 ☆ 😊 ↶ ⋮

elif mavi Alici: [redacted]

Sayın hocam merhabalar,
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde yüksek lisans yapmaktayım. Araştırmam için Durdadı Acan hoca ile geliştirmiş olduğunuz öğretmen motivasyonu ölçeğini kullanabilir miyim? izniniz olursa ölçeğin kendisini, alt boyutları ve puanlamasını gösteren çizelgeyi gönderirseniz sevinirim. teşekkürler.

muhammet emre kılıç Alici: ben

22 Kas 2023 Çar 12:51 ☆ 😊 ↶ ⋮

Merhaba,

Ölçeği ilgili çalışmaya atıf yaparak kullanabilirsiniz.

Ölçeğe ilişkin detayları Okul yöneticilerinin otantik liderlikleri ile öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi Adli doktora çalışmadan bulabilirsiniz.

22 Kas 2023 Çar 12:39 tarihinde elif mavi <[redacted]> şunu yazdı:

ÖZ GEÇMİŞ

Elif MAVİ

A. EĞİTİM

Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, 2017.

B. MESLEKİ DENEYİM

Vilayetler Hizmet Birliği Afacanlar Anaokulu, 2017-2018

Fevzi Çakmak İlkokulu Anasınıfı, 2018-2019

Mevlâna İlkokulu Anasınıfı, 2019-2020

Özel Melekler Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, 2020-2021

Vilayetler Hizmet Birliği Afacanlar Anaokulu, 2022-2023

Özel İlk Güneş Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, 2023-