

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİ İLE
MESLEKİ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ (KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)**

**Tezi Hazırlayan
Funda YAZILITAŞ**

**Tezi Yöneten
Yrd. Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi**

**Haziran 2010
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİ İLE
MESLEKİ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ (KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)**

**Tezi Hazırlayan
Funda YAZILITAŞ**

**Tezi Yöneten
Yrd. Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi**

**Haziran 2010
KAYSERİ**

Yrd. Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ danışmanlığında Funda YAZILITAŞ tarafından hazırlanan “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri İle Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **yüksek lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.

17.06.2010

JÜRİ

Danışman :Yrd.Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Üye :Yrd.Doç. Dr Adem Sultan TURANLI

Üye : Yrd.Doç. Dr. İsmail AYDOĞAN

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 18.06.2010 tarih ve 13 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

18.06.2010

Enstitü Müdürü
Prof. Dr. H. Yunus APAYDIN

TEŞEKKÜR

“İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri İle Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)” adlı bu çalışmamın tüm sürecinde rehberliğini ve pratik fikirleriyle emeğini hiçbir zaman esirgemeyen hocam Yrd. Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ’ye teşekkür ederim.

**İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME
DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ (KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)**

Funda YAZILITAŞ

ÖZET

Bu araştırmada, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişki ele alınmıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen bu araştırmada öncelikle sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumları ve öğrencileri motive etme düzeyleri, cinsiyet, mesleki kıdem, okuttukları sınıf, mesleklerinden memnun olup olmama, mezun oldukları lisans alanı ve mesleği isteyerek seçip seçmemeleri değişkenleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumları ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasındaki ilişki incelenerek, mesleki doyumun öğrencileri motive etme davranışını yordama düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma evreni 2009-2010 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kayseri il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi bu öğretmenler arasından tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle seçilen 300 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmada, t testi, F testi (tek yönlü varyans analizi), pearson momentler çarpımı korelasyonu ve basit regresyon analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumları ve öğrencileri motive etme düzeylerinin cinsiyet, kıdem, okuttukları sınıf ve mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Meslekten memnun olma değişkeni açısından öğrencileri motive etme düzeyleri incelendiğinde, mesleğinden memnun olmayan öğretmenlerin öğrencileri motive etme YDK boyutuna mesleğinden memnun olanlara göre daha fazla başvurdukları görülmüştür. Öğretmenlerin mezun oldukları lisans alanı açısından farklılaşma durumuna bakıldığında, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin öğrencileri motive etme konusunda Eğitim Fakültesi mezunlarına oranla daha fazla YDK uygulamakta oldukları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin meslek doyumlarını okuttukları sınıf, mezun olunan lisans alanı ve mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenlerinin anlamlı düzeyde etkilemediği fakat erkek öğretmenlerin kadınlara, 20 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdeme ve mesleklerinden memnun olanlarınsa olmayanlara göre mesleklerinden daha fazla doyum aldıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile öğrencileri motive etme YDK alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki ve mesleki doyumun YDK davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Doyum, Motivasyon, Sınıf Öğretmenleri

**ANALYZING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL
TEACHERS' LEVEL TO MOTIVATE THE STUDENTS AND THEIR
SATISFACTION FROM THE PROFESSION
(KAYSERİ PROVINCE CASE STUDY)**

Funda YAZILITAŞ

ABSTRACT

The relationship between primary school teachers' level to motivate students and their satisfaction from their profession has been studied in this study. Relational screening model was carried out through the study. Firstly, the relation between primary school teachers' satisfaction from their job and their level to motivate students is analyzed using the following variables: gender, number of years spent in the profession, the level of class they are teaching, whether they are satisfied from their profession, their undergraduate field and whether they selected this profession willingly. Secondly, the effect of teachers' satisfaction from the profession to motivate the students is analyzed. The universe of the data consist of the teachers employed in the Kayseri City at the fall of the 2009-2010 academic year . The study sample, 300, is selected randomly. In the study, t test, F test (one-way analysis of variance), pearson correlation and simple regression analysis are used.

As a result, it is concluded that the variables gender, number of years in the profession, the level of the class they are teaching and whether they selected this profession willing do not significantly make any difference to teachers' satisfaction and the level to motivate students. However, it is found that an unsatisfied teacher uses High Level Control to motivate students compared to satisfied teacher. It is also concluded that Institute of Education graduates consider using more control over students compared to Faculty of Education graduates. The level of class that they are teaching, their undergraduate field and whether they selected this profession willingly does not significantly effect teachers' satisfaction from the profession. On the other hand, the tests shows that male teachers, teachers who are employed more than 20 years and teachers who like the profession are more satisfied. Study also finds that there is a significant relation between the teachers' satisfaction and The High Level of Control, which is a sub-variable of level to motivate students.

Keywords: Professional Satisfaction, Motivation, Classroom Teachers

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
TEŞEKKÜR	II
ÖZET	III
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLolar LİSTESİ	VIII
KISALTMALAR	X
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GENEL BİLGİLER.....	11
1.1. MOTİVASYON (GÜDÜLENME)	11
1.1.1. Davranışçı Yaklaşım.....	17
1.1.2. Bilişsel Yaklaşım.....	21
1.1.3. İnsancıl Yaklaşım.....	27
1.1.4. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı	30
1.1.5. Maslow' un İhtiyaçlar Kuramı.....	33
1.1.6. Özerklik Kuramı.....	36
1.2. MESLEKİ DOYUM.....	37
1.2.1. Mesleki Doyumun Önemi.....	39
1.2.2. Mesleki Doyum Kuramları.....	40
1.2.3. Mesleki Doyumu Etkileyen Faktörler.....	50

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM	56
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	56
2.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ.....	56
2.3. VERİ TOPLAMADA KULLANILAN ÖLÇME ARAÇLARI	59
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI	61
2.5. VERİLERİN ANALİZLERİ.....	61

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUMLAR	62
3.1. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİNİN CİNSİYETE GÖRE FARKLILAŞMALARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	62
3.2. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİNİN MESLEKİ KIDEME GÖRE FARKLILAŞMALARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	63
3.3. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİNİN OKUTTUKLARI SINIFLARA GÖRE FARKLILAŞMALARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR..	66
3.4. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİNİN MESLEKLERİNDEN MEMNUN OLUP OLMAMA DURUMLARINA GÖRE FARKLILAŞMALARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	68
3.5. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİNİN MEZUN OLDUKLARI LİSANS ALANINA GÖRE FARKLILAŞMALARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR..	69
3.6. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİNİN MESLEĞİ İSTEYEREK SEÇİP SEÇMEMELERİNE GÖRE FARKLILAŞMALARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	73
3.7. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEK DOYUMLARININ CİNSİYETE GÖRE FARKLILAŞMALARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	74
3.8. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEK DOYUMLARININ MESLEKİ KIDEME GÖRE FARKLILAŞMALARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	75
3.9. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEK DOYUMLARININ OKUTTUKLARI SINIFLARA GÖRE FARKLILAŞMALARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	77

3.10. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEK DOYUMLARININ MESLEKLERİNDEN MEMNUN OLUP OLMAMA DÜZEYLERİNE GÖRE FARKLILAŞMALARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	78
3.11. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEK DOYUMLARININ MEZUNOLDUKLARI LİSANS ALANINA GÖRE FARKLILAŞMALARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	79
3.12. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEK DOYUMLARININ MESLEĞİ İSTEYEREK SEÇİP SEÇMEMELERİNE GÖRE FARKLILAŞMALARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	80
3.13. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULAR VE YORUMLAR	81
3.14. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DOYUMLARININ ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİNİ YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	84
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	86
KAYNAKÇA.....	94
EKLER.....	104
ÖZGEÇMİŞ	113

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Dağılımları... ..	57
Tablo 2.2. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımları.....	57
Tablo 2.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lisans Alanlarına Göre Dağılımları	58
Tablo 2.4. Öğretmenlerin Kıdemlere Göre Dağılımları.....	58
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri Alt Boyutlarına Ait t - Testi Sonuçları.....	62
Tablo 3.2. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencileri Motive Etme Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$, Ss Değerleri.....	64
Tablo 3.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları... ..	65
Tablo 3.4. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıflara Göre Öğrencileri Motive Etme Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$, Ss Değerleri	66
Tablo 3.5. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	67
Tablo 3.6. Öğretmenlerin Mesleklerinden Memnun Olup Olmama Durumlarına Göre Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri Alt Boyutlarına Ait t-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 3.7. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Lisans Alanlarına Göre Öğrencileri Motive Etme Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$, Ss Değerleri	70
Tablo 3.8. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lisans Alanlarına Göre Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	71
Tablo 3.9. Yüksek Düzeyde Kontrol Tukey's HSD Testi	72
Tablo 3.10. Öğretmenlerin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme Durumlarına Göre Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri Alt Boyutlarına Ait t - Testi Sonuçları.....	73
Tablo 3.11. Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Cinsiyete Göre Dağılımına Ait t - Testi Sonuçları	74

Tablo 3.12. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Mesleki Kıdemlere Göre Dağılımına İlişkin N , $\bar{X}$, S_s Değerleri.....	75
Tablo 3.13. Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Mesleki Kıdemlere Göre Dağılımına Ait Varyans Analizi Sonuçlar	76
Tablo 3.14. Meslek Doyumunun Mesleki Kıdemlere Göre Farklılaşmasına İlişkin Tukey's HSD Testi... ..	76
Tablo 3.15. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımına İlişkin N , $\bar{X}$, S_s Değerleri.....	77
Tablo 3.16. Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımına Ait Varyans Analizi Sonuçları	78
Tablo 3.17. Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Mesleklerinden Memnun Olup Olmama Düzeylerine Göre Dağılımına Ait t - Testi Sonuçları.....	79
Tablo 3.18. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Mezun Oldukları Lisans Alanına Göre Dağılımına İlişkin N , $\bar{X}$, S_s Değerleri.....	79
Tablo 3.19. Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Mezun Oldukları Lisans Alanına Göre Dağılımına Ait Varyans Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 3. 20. Öğretmenlerin Meslek Doyumlarının Mesleği İsteyerek Seçip Seçmemelerine Göre Dağılımına Ait t - Testi Sonuçları... ..	81
Tablo 3.21. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ile Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri Alt Boyutlarının Farklılaşmasına Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları	82
Tablo 3.22. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Öğrencileri Motive Etme YDK Alt Boyutunu Yordama Gücü	83
Tablo 3.23. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Öğrencileri Motive Etme ODK Alt Boyutunu Yordama Gücü	84
Tablo 3.24. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Öğrencileri Motive Etme YDÖ Alt Boyutunu Yordama Gücü	84
Tablo 3.25. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Öğrencileri Motive Etme ODÖ Alt Boyutunu Yordama Gücü	85

KISALTMALAR VE SİMGELER

N	: Frekans
Ss	: Standart Sapma
p	: Anlamlılık Düzeyi
F	: Varyans Analizi
df	: Serbestlik Derecesi
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
%	: Yüzde
t	: t testi
KO	: Kareler Ortalaması
KT	: Kareler Toplamı
R	: Regresyon Katsayısı
R²	: Yordama Gücü
YDK	: Yüksek Düzeyde Kontrol
ODK	: Orta Düzeyde Kontrol
ODÖ	: Orta Düzeyde Özerklik
YDÖ	: Yüksek Düzeyde Özerklik

GİRİŞ

İnsan yaptıkları ve yapabilecekleriyle mükemmel bir varlıktır. İnsan, kusursuz yaratılışı sayesinde kendinden metrelerce yükseklikte binalar inşa edebilmekte; kendinden daha güçlü hayvanları kafeslere kapatabilmekte; uzaya yolculuğa çıkabilmekte; dünyaya yön verecek teknolojiyi üretebilmektedir.

Zamanla oluşan meslek gruplarıyla insanlar özel çalışma alanlarında bu üstün özelliklerini kullanmaya başlamışlardır. Genetik mühendisleri; doktorlar; ziraat mühendisleri gibi çeşitli meslek dallarına mensup bilim adamları uzaya asansörle yolculuk yapmak; hücreleri programlayarak bunları karaciğer veya kemiğe dönüştürmek; bazı meyve ve sebzeleri tohum halindeyken uzaya göndererek tekrar geri getirip toprağa ekip aynı besin düzeyinde ancak boyutça kendinin 3-5 katı büyüklükte besinler yetiştirmek; insan beynine hafızasını destekleyecek, güçlendirecek mikroçipler yerleştirmek gibi mükemmel buluşlar peşinde koşmaktadırlar. Tüm bunların yanında insan verimini, mutluluğunu ve doyumunu artıracak psikolojik ve eğitimsel çalışmalar da sosyal bilimler alanında yıllardır yoğunlaşan çalışmalar arasındadır. Eğitim psikolojisi üzerinde çalışılan en önemli konulardan biri öğrenme ve motivasyon (güdü) dur. Bu konularla ilgili olarak çeşitli bilim adamları araştırmalar yapmışlar ve bazen birbirlerinden farklı bazen de birbirlerini destekleyici nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır. Yapılan bu çalışmalarla öğrenme ve motivasyon kimi zaman davranışsal kimi zaman bilişsel kimi zamansa içsel niteliklerle açıklanılmaya çalışılmıştır. Ancak bu çalışmalar öğrenmeyi ve motivasyonu farklı açılardan açıklasalar da hepsinin birleştiği ortak fikir insanların öğrenmelerindeki ve motivasyonlarındaki artış ve azalışlarında ailenin ve okulun etkisinin çok önemli olduğudur. Bu durumda ailede anne babalara; okulda ise öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Herhangi bir öğrencinin günlük zaman çizelgesi düşünüldüğünde gününün 6-8 saati okulda; 6-8 saati ailesiyle, arkadaşlarıyla, televizyonla veya bilgisayarla; 6-8 saati de uykuda geçmektedir. Öğrencinin zaman kullanımı bu şekilde düşünüldüğünde okulda geçen vaktinin uyanıkken tüm diğer

etkinlikleri için ayırdığı zamanla aynı olduğu görülmektedir. Yani öğrenci vaktinin büyük bölümünü okul için harcamaktadır. Böyle olunca motivasyon ve öğrenmede öğretmene daha fazla görev düşmektedir. Ancak öğretmenin öğrenciyi motive etmesi için öncelikle kendinin buna hazır olması gerekmektedir. Öğretmenin hazır olması eğitsel donanımına, iletişim becerisine, mesleğinden doyum sağlamasına, v.b. gibi birçok niteliğe bağlıdır. Mesleğinden yeterli doyum alamayan, mesleğini isteyerek yapmayan bir öğretmen öğrencisinin motivesinde ancak kendini mesleğine motive etme düzeyince etkili olacaktır. Yine aynı şekilde mesleğinden doyum alan; mesleğini severek ve isteyerek yapan bir öğretmen de öğrencisinin motive edilmesinde kendini mesleğinde motive ettiği kadar etkili olacaktır.

Bu çalışma ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleklerinden doyum sağlamamalarının öğrencilerin motive edilmesinde önemli olduğundan yola çıkılarak “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri İle Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)” adı altında yapılan bir araştırmadır.

Problem

İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, okuttukları sınıflara, medeni durumlarına, mesleklerinden memnun olup olmamalarına, mezun oldukları lisans alanlarına ve mesleği isteyerek seçip seçmemelerine göre öğrencileri motive etme düzeyleri ile meslekte doyumları arasındaki ilişki farklılaşmakta mıdır?

Alt Problemler:

- 1- İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 2- İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri, mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri, okuttukları sınıflara göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri, mesleklerinden memnun olup olmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 5- İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri, mezun oldukları lisans alanına göre farklılaşmakta mıdır?

- 6- İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri, mesleği isteyerek seçip seçmemelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 7- İlköğretim sınıf öğretmenlerinin meslek doyumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 8- İlköğretim sınıf öğretmenlerinin meslek doyumları, mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
- 9- İlköğretim sınıf öğretmenlerinin meslek doyumları, okuttukları sınıflara göre farklılaşmakta mıdır?
- 10- İlköğretim sınıf öğretmenlerinin meslek doyumları, mesleklerinden memnun olup olmama düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 11- İlköğretim sınıf öğretmenlerinin meslek doyumları, mezun oldukları lisans alanına göre farklılaşmakta mıdır?
- 12- İlköğretim sınıf öğretmenlerinin meslek doyumları, mesleği isteyerek seçip seçmemelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 13- İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile mesleki doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 14- İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumları öğrencileri motive etme düzeylerini anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

Bu araştırma çerçevesinde tüm bu sorulara yanıtlar aranmaya çalışılmıştır.

Amaç

Bu çalışmada ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile meslek doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Sağlıklı bir toplumun yetişmesinde öğretmenlerin öğrencileri akademik, sosyal, psikolojik, vs. açılardan motive etmeleri büyük öneme sahiptir. Ancak toplumu şekillendirecek kadar önemli bir göreve sahip olan öğretmenlerin, yaptıkları meslekte doyuma ulaşmaları, bu eşsiz vazifelerini iyi bir şekilde yerine getirmelerinde çok önemli bir faktördür. Bu durumdan yola çıkarak ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerini ölçen maddelerden oluşan “Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri” ölçeği ile sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarını ortaya koyacak olan maddelerden oluşan “Mesleki Doyum Anketi-Gerçeğe İlişkin Durum” anketi Kayseri ili ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine

uygulanarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ulaşıp bilimsel bir değerlendirme yapmak bu çalışmanın amacı olacaktır.

Önem

Eğitim sistemindeki en önemli kurumlar okullardır. Bir toplumun bilimsel, kültürel ve birçok yönden donanımlı insan tipi okullar aracılığıyla oluşmaktadır. Gelişen dünyada artık insanın yapacağı birçok işi makinelerin yapmaya başlamasıyla kişide aranan nitelikler yön değiştirmiştir. Eskiden bireyde güç, dayanıklılık gibi fiziksel özellikler ön planda tutulurken günümüzde nitelikli insan; bilgiyi doğru kullanan, öğrenmeyi, araştırmayı seven, yaratıcı düşünebilen, kendi yeteneklerini keşfedip yönlendirebilen ve bunları yaparken mutlu olan bireyler olarak düşünülmektedir. İlköğretim dönemlerinde yoğun bir şekilde kazanılma fırsatlarıyla karşılaşan bu niteliklerin ortaya konulmasında öğrencilerin motive düzeylerinin yüksek tutulması çok önemlidir. Öğrencileri bu yönde geliştirebilmek için motivasyonlarının harekete geçirilmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Ancak öğrencileri motive etme sorumluluğuna sahip olan öğretmenlerin bu görevi verimli bir şekilde yerine getirebilmeleri için kendilerinin de mesleklerinde doyum hissine ulaşarak motive olabilmeleri gerekmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki doyumları ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik çalışmalar yapılarak bilimsel sonuçlar ortaya konulmasını gerekli kılmıştır. Literatür incelendiğinde meslek doyumunu ile öğrencilerin öğretmenler tarafından motive edilme düzeyleri ayrı ayrı araştırma konusu olarak incelendiği halde öğretmenlerin meslek doyumunu ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştıran hiçbir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma Türkiye’de bu iki konuyu bir arada inceleyen ilk araştırma olması açısından önemlidir.

İlgili Yayın ve Araştırmalar

Akboy (1986) "Otoriteryen ve Demokratik Özellikler Gösteren İlkokul Öğretmenlerinin Öğrencilerinde Uyardıkları Kastrasyon Anksiyetesinin Karşılaştırılması" isimli doktora tezinde, Otoriteryen kişilik özellikleri gösteren öğretmenler ile demokratik özellikler gösteren öğretmenlerin öğrencilerinde uyardıkları kastrasyon anksiyetesinin şiddet derecesi saptanmaya çalışılmıştır. Otoriteryen öğretmenlerin öğrencilerinde demokratik öğretmenlerden daha fazla kastrasyon anksiyetesi uyardığı belirlenmiştir. Öğrenciyi merkeze alan öğretmen tutumu, öğrenciyi merkez almayan öğretmen tutumundan daha

etkilidir. Öğrenciyi merkez alan öğretmenler öğrencilerine, kendine yetme duygusu aşulamakta, daha fazla duygusal destek vermekte ve onlarda özdenetim sağlamaktadır.

Türe (1993) "Yöneticilik ve Motivasyon" adlı çalışmasında güdüleme ile başarının çok yakından ilişkili olduğunu belirtmekte ve güdülenmemiş iş görenin başarı göstermesinin beklenemeyeceğini vurgulamaktadır.

Korur (2001) "Öğretmen Niteliklerinin Lise Seviyesindeki Öğrencilerin Fizik Başarısına, Motivasyonuna ve Tutumlarına Etkileri" adlı çalışmasında öğretmen niteliklerinin öğrencinin fizik başarısına, motivasyonuna ve tutumuna etkilerini ve bunların geçmişten gelen değişkenlerle motivasyon, başarı ve tutum değişkenleri ile ilgili olup olmadığını araştırmıştır. Bu çalışma fizik öğretmenlerine öğretmenlerin bilgi seviyesi ve kişilik özellikleri gibi ortak niteliklerinin etkili olduğunu belirtmektedir.

Çavuşoğlu (2008) "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Motivasyon Yeterliliklerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri" adlı çalışmasında ortaöğretim kurumlarında görev yapan sınıf danışman öğretmenlerin cinsiyet, okul türü, sınıf mevcudu, mesleki kıdem, eğitim durumu ve haftalık ders saati değişkenlerine göre öğrenci motivasyonuna etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Topçu (1995), "Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Öğretmenlerini Güdüleme Sorunları" adlı çalışma yapmıştır. Geliştirilen anketler Ankara ili merkeze bağlı ilçelerdeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin çalıştıkları okul, okulun içinde bulunduğu çevre ve görevlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre; ilköğretim öğretmenleri işlerini etkin olarak yerine getirebilecekleri sorumluluk düzeyine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Sorumluluk düzeyinin yeterli olması güdüleyici etmenler arasında sayılmıştır.

Küçükçakır (2003) "Meslek Lisesi Öğrencilerinin Motivasyonu Üzerine Bir Araştırma: Simav İlçesi Örneği" adlı çalışmasında meslek lisesi öğrencilerinin okul yönetimi ve öğretmenleri tarafından ne şekilde motive edildiklerini ve motive edilme derecelerini bulmaya çalışmıştır.

Kolburan Geçer (2002) "Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi"ni araştırmıştır. İlköğretim, ortaöğretim

öğretmenleri ve yükseköğretimdeki öğretim elemanlarının yakınlık davranışını orta düzeyde gösterdikleri, öğretmen yakınlık davranışlarının sözel derslerde sayısal derslere göre öğrenciler tarafından daha çok algılandığı, öğretmen yakınlık davranışlarının üç öğretim düzeyinde de başarı ile düşük, tutum ve güdülenmeyle orta düzeyde ilişki gösterdiği, öğretmen yakınlığının üç öğretim düzeyinde de tutum ve güdüyü yordadığı, öğretmen yakınlığının öğrenci cinsiyetine, sınıf mevcuduna, öğretmenin cinsiyetine, öğretmenin yaşına, unvanına, mezun olduğu okula, pedagojik formasyonuna, iletişim dersi alıp almadığına göre farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Ceylan (2003) “Sınıfta Motivasyon” konulu bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma ile ilköğretim ikinci kademesindeki öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen öğretmen rolleri, sınıfın örgütlenmesi, sınıfın etkileşim düzeni ve sınıf iklimi gibi değişkenlerin öğretmenler tarafından sınıf içinde ne derece dikkate alındığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Şendur (1999), “Sınıf Atmosferi ve Öğrenci Güdüsü”nü araştırmıştır. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algıları, bu algıların okul türü ve cinsiyet ile ilişkileri, başarı güdüsü düzeyleri, bu düzeylerin okul türü ve cinsiyet ile ilişkileri ve sınıf atmosferine ilişkin algıları ile başarı güdüsü düzeyleri arasındaki ilişkilerin neler olduğunu belirlemektir. Araştırmaya İzmir ilinde bulunan okullardan tabakalama yöntemi ile seçilen 699 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. “Sınıf Atmosferi Ölçeği” ve “Başarı Güdüsü Ölçeği” uygulanmıştır. Sonuç olarak; a) olumlu sınıf atmosferinin yaratılmasında etkili olabilecek kimi durumların kendi sınıf ortamında yer almadığını ancak sınıfın büyüklüğü ve öğretmenin etkisi boyutunda olumlu bakış açılarının olduğu anlaşılmıştır,

b) sınıfın büyüklüğü ve sınıf düzeni boyutlarının Devlet ile Özel ilköğretim okulları arasında önemli farklılıklar görülürken, okullar arasında sınıf atmosferi algısının oluşmasında öğretmenin etkisi boyutundaki öğrenci algılarında okullar arasında farklılıklar olmadığı ortaya çıkmıştır, c) öğrencilerin genelde başarı güdüsüne sahip olduğu belirlenmiştir, d) cinsiyete göre bir farklılık görülmemiştir, e) Devlet ve Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri arasında önemli bir farklılık bulunmuştur, f) beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algıları ile başarı güdüsü düzeyleri arasında ilişki bulunup bulunmadığı konusunda yapılan çalışmada ise, farklı düzeylerde sınıf atmosferi algısına sahip öğrencilerin başarı güdüsü

düzeylerinin de farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gödelek (1988) “Üç Farklı İşkolunun (tekstil, tekstil boya, çimento) Psiko-sosyal Stres Faktörleri Yönünden Karşılaştırılması” adlı çalışmasında psikososyal stres faktörlerinin tekstil, tekstil-boya, çimentoda çalışan 590 iş gören üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında, örgütlerde usta ve yönetici olarak çalışanlarda işçi olarak çalışanlara göre iş doyumunun düşük olduğu ve bu grupların kaygı düzeylerinin de yüksek olduğu gözlenmiştir.

Paknadel (1988) “Örgütsel İklim ve İş Doyumu” adlı çalışmasında 18 ilkokuldan müdür ve 452 öğretmenden elde edilen verilerin istatistik analizleri sonucunda örgütsel iklimin çeşitli boyutları ile üst düzeyli gereksinim alanlarındaki iş doyumuna boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu saptamıştır.

Akçaoğlu (1989) İ.E.T.T.’de çalışan 100 şoför üzerinde iş doyumuna ile depresyon durumları arasındaki ilişkiyi bazı değişkenlere göre İş Doyumu ve Depresyon ölçeği uygulayarak incelediği “İ.E.T.T. Şoförlerinde İş Tatmini ve Depresyon” adlı çalışmasında, iş doyum ve depresyon düzeylerinin düşük olduğunu ve yaş ile eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Aksayan (1990) “Koruyucu ve Tedavi Edici Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Hemşirelerin İş Doyumu Etkenlerinin İrdelenmesi” adlı çalışmasında koruyucu ve tedavi edici sağlık hizmetlerinde çalışan 183 hemşirenin iş doyumuna etmenlerinin incelenmesi çalışmasında, işin kendisi ve içeriğinde en yüksek doyumuna sağlarken, en düşük iş doyumunu ücret konusunda yaşadıkları gözlenmiştir.

Günbay (1999) “İlköğretim Öğretmenlerinin İş Doyumu” adlı çalışmasında öğretmenlerin iş ve niteliği; yönetim ve denetim biçimi; ödentiler; yükselme, eğitim, yetiştirme ve geliştirme olanakları; çalışma koşulları ve çalışanlar arası ilişkiler konularına ilişkin algı ve beklentilerinin farkını iş doyumuna olarak almıştır. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumuna etkenlerine verdikleri önem düzeyi konusunda algılarını da belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlere verilen ödentilerin, okuldaki fiziksel koşulların, çalışanlar arasındaki ilişkilerin, denetim biçiminin, eğitim, yükselme ve geliştirme olanaklarının öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz yönde etkilediği

sonucuna varılmıştır. Erkek öğretmenlerin yönetim ve denetim biçimi, çalışma koşulları, ödentiler ve çalışanlar arası ilişkiler iş doyumunu etkenlerinde kadınlardan; üst yaş grubundaki öğretmenlerin, ödentiler ve çalışma koşulları iş doyumunu etkenlerinde alt yaş gruplarındakinden; kıdemi fazla olan öğretmenlerin çalışma koşulları iş doyumunu etkeninde kıdemi az olanlardan; öğrenim durumu yüksek olan öğretmenlerin ise çalışanlar arası ilişkiler iş doyumunu etkeninde öğrenim durumu daha düşük olanlardan daha az doyum sağladıkları bulunmuştur. Sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı farklar olmadığı, yalnız çalışanlar arası ilişkiler iş doyumunu etkeninde sınıf öğretmenlerinin iş doyum puanlarının branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Özdayı (1991) resmi lisede çalışan 804 ve özel lisede çalışan 330 toplam 1134 öğretmenin iş doyumunu Minnesota İş Doyum ölçeği kullanarak incelediği “Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi” adlı çalışmasında, öğretmenlerin tatmin faktörlerinin farklı olmadığını; otorite, yaratıcılık ve serbestlikle ilgili doyum sağladıklarını, resmi lisede çalışan öğretmenlerde maaş durumu, merkezi yönetim, velilerle ilişki, başarılı olamama durumu stres faktörleri olarak görünürken, özel liselerde öğrenci sorunları, eğitim siyaseti, kırtasiyecilik görülmektedir. Her iki grupta da en fazla tatmin olunan değişkenler mesleğin içsel yapısı ile ilgili, en az tatmin olunan değişkenler ise, mesleğin dışsal yapısı yani maaş, mesleki güvence, çalışma şartları, tefti ve terfi ile ilgili olduğu gözlenmiştir.

Karlıdağ, Ünal ve Yoloğlu (2000) tarafından hekimlere de iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı sosyo demografik değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı araştırmaya 384 hekim katılmıştır. Verileri toplamak amacıyla Maslach tükenmişlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre cinsiyet ile duygusal tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca kadınların duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerinin erkeklere göre daha düşük olduğu, evlilerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin daha düşük kişisel başarı düzeyleri açısından bulgular incelendiğinde de evlilerin puanları daha yüksek olmasına rağmen farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Hizmet süresi değişkenine bakıldığında çalışma

süresi 5 yıl ve daha az olanların iş doyum düzeyi 6-10, 11 yıl ve üzerinde olanlar ile karşılaştırıldığında daha düşük bulunmuştur.

Varsayımlar

1- Sınıf öğretmenlerinin verilen ölçek ve ankete içtenlikle cevap verdikleri kabul edilmektedir.

Sınırlılıklar

1-Araştırmanın bulguları Kayseri ili Kocasinan ve Melikgazi merkez ilçeleri, resmi ilköğretim okullarında, 2009-2010 eğitim öğretim yılı içerisinde görev yapmakta olan birinci kademe sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

2-Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu; cinsiyete, medeni duruma, mesleki kıdeme, mezun olunan lisans alanlarına, şu an okutulan sınıfa, mesleğin isteyerek seçilip seçilmemesine, meslekten memnuniyete ilişkin maddelerle sınırlıdır.

3-Araştırmada incelenen öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin belirlenmesi, Sünbül ve arkadaşları (2003) tarafından uyarlanan “Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Ölçeği” ile sınırlıdır.

4-Araştırmada incelenen ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin belirlenmesi, Yalçınkaya (2000) tarafından İngilizce’ den Türkçe’ ye çevrilen NDI (Need - Fulfillment Deficiency Index) “Mesleki Doyum Anketinin İdeal Boyutu– Mesleki Doyum Anketi Gerçeğe İlişkin Durum” aracı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Motivasyon (Güdülenme): Türk Dil Kurumu yayını Türkçe Sözlük'te *güdülenme*, “*bireyin, işinin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç veya dış dürtücünün etkisi ile işe geçmesi, motivasyon*” olarak tanımlanmaktadır.

Mesleki Doyum: İş doyumunu genel olarak, iş ortamını oluşturan durumlara karşı çalışanların gösterdikleri olumlu ya da olumsuz duygular veya tepkiler olarak tanımlanabilir. Vroom (1964) iş doyumunun kişinin iş içindeki rolüne karşı duyuşsal

tutum ve yönelimini ifade ettiğini, kişinin ise karşı olumlu tutumunun iş doyumunun varlığına, olumsuz tutumunun ise iş doyumunun yokluğuna ya da düşük olduğuna işaret ettiğini belirtmektedir (Özgüven 2003,127).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GENEL BİLGİLER

1.1. MOTİVASYON (GÜDÜLENME)

İnsan diğer yaratılmışlara göre daha üstün vasıflarla donatılmış bir varlıktır. İnsan bu özelliklerinden özellikle hislerini ve zihnini kullanarak kimi zaman teknolojiye yaptığı yeni bir buluşla, yeni bir felsefi fikirle, yeni bir siyasi akımla kimi zamansa ortaya çıkardığı bir müzik, resim, tiyatro, mimari eseriyle canlı ve cansız ortamlara yön vermektedir. İnsanı bu tarz başarılarla yönelten birçok etken vardır. En büyük etkenler insanın kusursuz yaratılışının yanı sıra ulaşılacak başarılı sonuca gereksinim duyulması, işin başarılabacağına olan inanç, yılmadan çalışabilmek, kendine güven gibi birçok psikolojik özellikler etkili olmaktadır. Literatürde insanları harekete geçiren bu özelliklerin etkisini ifade etmek için motivasyon (güdülenme) terimi kullanılmaktadır.

Kişilerin yapabileceklerinin limitini, eğitim ve yetenek seviyeleri, yapabildiklerinin limitini ise moral ve motivasyon seviyeleri belirler. Elimizden gelenin en iyisini yapabilmemiz, motive olmamıza bağlıdır (Dilsiz, 2006, 43).

Yapacağı işe güdülenmiş bir birey ulaşacağı hedefe yönelir ve bu hedef için yapması gerekenlere yoğunlaşır. Hedefe yönelik verilen kararlarda gösterilecek olan çabanın miktarını bireyin sahip olduğu güdü düzeyi belirler. Belirli bir hedefe yönelmiş ve bu hedefi gerçekleştirmek için güdülenmiş bireyler, her gün kendilerini yenilemek için çalışırlar; var olan kapasitelerini artırmak için araştırmaya devam ederler; başladıkları bir işte herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında dahi çalışmayı bırakmazlar ve gerçekleştirdikleri çalışmadan zevk alırlar (Çelik, 2006, 1).

Güdülenme, davranışın belirleyicilerinden biri olarak yaklaşık yüz yıldan beri araştırmacıların ilgisini çeken bir kavramdır. Güdülenmenin bir süreç olduğu, doğrudan

gözlemlenemediği, zihinsel veya fiziksel bir etkinliği içerdiği ve amaçlarla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Öğülmüş, 2001: Akt. Ertan 2008, 20).

Motivasyon, Latince “movere” (hareket ettirme) fiilinden gelmektedir (Pintrich, 1996: Akt. Ceylan 2003, 7). Güdü Latin kökenli “motive” kelimesine karşılık gelir. Türkçe’de sözlük anlamı “saik, harekete geçirici” olarak tanımlanır (Eren 2001: Akt. Sariyer 2008, 3).

Motivasyon, “hareket etmek” anlamındaki Latince sözcükten gelmektedir. Dolayısıyla motivasyon, davranışı harekete geçirici olarak düşünülebilir. Motivasyonun üç ayrı yönü vardır: (1) Kişiyi belli bir hedefe iten güdüleyici durum, (2) hedefe ulaşmak için yapılan davranış, (3) hedefe ulaşmak. Motivasyonun (güdülenmenin) bu üç yönü bir döngü içerisinde oluşur. Motivasyon davranışa, davranış hedefe öncülük eder; hedefe ulaşıldığında güdü, geçici olarak giderilir (Morgan 1989: Akt. Deniz 2003, 2).

Günümüzde her meslek grubunun kendine göre motivasyonun tanımı bulunmaktadır. Örneğin ruhbilimcilere göre insan davranışlarının gücü ve yönüyle ilişkili psikolojik bir kavramdır. Fizikçiler tarafından ise, bir organizmanın dokuları içerisinde enerji dönüşümü yapan uyarıcı, güçlendirici ve düzenli davranış süreci olarak tanımlanmaktadır. Türkçe’de ise güdülenme isteklendirme kavramıyla ifade edilir. Motivasyon bireyi harekete geçiren ve bireyin hareketlerinin yönünü tayin eden bireyin düşünceleri, umutları ve inançlarıdır. Daha ayrıntılı olarak ifade etmek gerekirse; arzu, istek, amaç, hedef, ihtiyaçlar, dürtü, güdü, eğilim, davranış, çıkar, seçme, tercih, irade, hırs, korku, özlem, idrak, tutum, heves, teşvik, imrenmek, başarı, ihtiras, moral, ilgi, niyet, emel, tutku gibi birçok kavram motivasyonun tanımı içerisinde yer alır. Çünkü motivasyon, kişinin eyleminin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç veya dış bir uyarıcının etkisiyle harekete geçmesi ile ilgilidir (Şahin 2004, 524).

Güdülenme çeşitli yollar vasıtasıyla tanımlanabilir. Oldukça ortalama bir tanımlama ile güdülenme, bir bireyin, belli başlı bir koşul içerisindeki davranışının başlangıcını, gidiş yönünü, yoğunluğunu ve devamlılığını açıklamak için kullanılır. Bu tanımdan hareketle güdülenme, bir işin niçin yapılmaya başlandığı (başlangıç), bu işi başka bir yolla yapmak yerine niçin bu yolun seçildiği (gidiş yönü), bu işe niçin bu kadar yoğun emek verildiği (yoğunluk) ve bu işi yapmaktan niçin bu kadar çabuk vazgeçildiği (devamlılık)

gibi soruların cevaplandırılmasında yarar sağlayabilir (Byrnes 2001: Akt. Özsöz 2007, 3).

Bu işlevleri kısaca şöyle açıklayabiliriz (Arık 1996; 21-22):

1. Davranışları başlatma işlevi statik durumdan hareket haline geçmeyi veya organizmanın davranışlarındaki yön (mahiyet) değişimini ifade eder: Açlık motivisi organizmayı gıda aramak üzere harekete geçirir. Yalnızlık, organizmayı diğerlerini aramak üzere harekete geçirir. Acı, geri çekilmeye, kaçmaya sebep olur. Yorgunluk uyumaya yol açar. Bazı beyin arızaları saldırgan davranışlara sebep olur. Engellenme (frustration) saldırganlığa sebep olur. Stresler çeşitli bedensel rahatsızlıklara sebep olabilir gibi.
2. Davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin işlevi, sarf edilen eforun miktarına, davranışların hızına, keskinliğine, miktarına işaret eder. Açlık süresi ne kadar uzunsa gıda o kadar hızlı aranır, sarf edilen enerji o kadar fazladır. Duyduğumuz korkunun şiddeti ne kadar büyükse kaçma hızımız o kadar fazladır.
3. Davranışlara yön verme işlevi, organizmanın harekete geçme sebebiyle belirli nesne, organizma, durum, davranış yani belirli bir hedef arasındaki ilişkiyi ifade eder. Acıktığımız zaman oyun oynamak yerine gıdaya doğru, yorulduğumuz zaman koşmak, yürümek, çalışmak yerine dinlenmeye doğru, heyecan aradığımız zaman sakin, sessiz bir köşe yerine maça, tehlikeye, maceraya, korku filmlerine yani heyecan verici durumlara yöneliriz.
4. Devamı sağlama işlevi, belirli bir şiddete, belirli bir hedefe yönelmiş davranışların süresine, direncine işaret eder. Belirli bir davranışın ne kadar süreceği o davranışa sebep olan motivin bir fonksiyonudur. Mevki sahibi olma motivisi belki yıllarca süren belirli davranışlara sebep olur. Uyuşturucu bağımlısı kişi onu elde etmesini sağlayan davranışları ısrarla sürdürür. Belirli bir miktardaki gıdayı aldıktan sonra yeme davranışlarımız durur, gıda aramak üzere artık çaba sarf etmeyiz (ta ki yeniden acıkana kadar).

Motivasyon sürecinde 4 temel aşama vardır. Bunlar (Aşıkoğlu 1996: Akt. Karagöz Bolat 2007, 62);

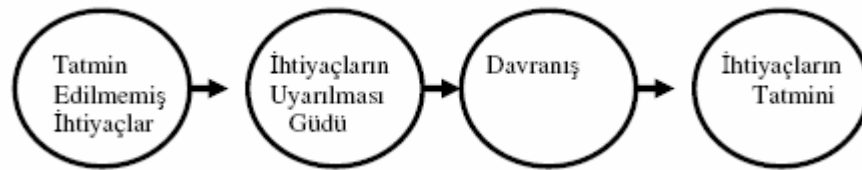
1. İhtiyaç: Motivasyonun oluşabilmesi için belirli bir ihtiyacın olması ve bu ihtiyacın giderilmesi için de harekete geçilmesi gerekir.

2. Uyarılma: Bireyde ihtiyacın giderilebilmesi için, her hangi bir gücün oluşması ile uyarılma süreci başlar. Uyarılma hem fiziksel hem de ruhsal bir isteklendirmedir. Bireyin ihtiyacını giderebilmesi için belirli bir davranışta bulunması, davranışta bulunabilmesi için de uyarılması zorunludur.

3. Davranış: Bireyin herhangi bir ihtiyacı doğduğunda ve bu ihtiyacı gerçekleştirmek için uyarıldığında belirli bir davranışta bulunma aşamasına gelir. Davranışın amacı oluşan ihtiyacın doyurulmasıdır.

4. Doyum: Bireyin gösterdiği davranış, ihtiyacını gerçekleştirdiği ölçüde birey doyuma ulaşmış ve rahatlamıştır. Demek ki önemli olan, bireyin ihtiyacı değil, bu ihtiyacın giderilmesi ve böylelikle istenen doyuma ulaşabilmesidir. Birey doyuma ulaşabildiği sürece mutludur, isteklidir, performansı yüksektir ve verimlidir.

Şekil 1.1’de motivasyonun izlediği süreç görülmektedir.



Şekil 1.1. Motivasyon (Güdüleme) Süreci (Can 1999, 173)

Güdülenme kuramlarını gözden geçiren Walker ve Symons (1997), insanın güdülenmesinin en üst düzeyde olması için gereken durumları şu şekilde ifade etmişlerdir (Walker; Symons 1997: Akt. Ertan 2008, 21):

- Bireyin o konuda yeterli olması,
- Yeterince özerk olması,
- Anlamlı hedeflerinin olması,

- Geri-bildirim alması,
- Başkaları tarafından takdir edilmesi.

Bireylerin motivasyonunu artıran bu durumların her biri değişik motivlerin oluşturduğu motivasyon çeşitleri sayesinde oluşmaktadır.

Motivasyon çeşitleri dört bölümde incelenebilir (İncir 1985: Akt. Kaplan 2007, 6):

1-İç Motivler

Bu güdüler, bireylerin doğal nitelik taşıyan gereksinmelerinden kaynaklanan bilinçsiz davranışlardır. İnsanın bilinçli davranışları üzerinde etkileri yoktur. Herhangi bir davranışın içgüdüsel olarak nitelendirilmesi için şu koşulları taşıması gerekir:

- Kesin bir fizyolojik neden bulunmalıdır.
- İçgüdüsel davranışın, hayvanlar aleminde evrensel niteliği olmalıdır.
- İçgüdüye dayalı davranış, öğrenme süreci sonunda değişmemelidir.

İçgüdüler bilinçsiz olmakla birlikte evrensel bir düzeni yansıtır. Ancak insanların bilinçli davranışlarını açıklamada içgüdülerin yeri yoktur (King 1995: Akt. Tütüncü; Küçükusta 2008).

2-Fizyolojik Motivler

Bu tür motivler bireylerin temel motivasyonlarıdır. Yaşamını sürdürmesi için gerekli olan temel ihtiyaçlardan kaynaklanmaktadır. Bu tür motivler Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kavramında da ilk sırada yer almaktadır. Fizyolojik motivlere örnek olarak Maslow'un temel gösterdikleri sıralanabilir. Bunlar; beslenme, barınma, giyinme, ısınma gibi ihtiyaçlardır. Bu motivasyonlar bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli ve zorunlu olan ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar yaşama temel teşkil ettiği için her insanda var olmakla birlikte, bunların gerekliliklerinin şiddeti ve kuvveti farklı olabilir. Bu insanın kişilik yapısının farklılığından kaynaklanmaktadır (İncir 1985: Akt. Kaplan 2007, 7).

3-Sosyal Motivler

Sosyal içerikli motivler; toplumların değerli olarak gördüğü olgulardır. Birey de bunlara ulaşmak için bütün çabasını harcar. Bunlar; gruba üye olmak, tanınmak, başkalarına

yardım etmek, sevmek, sevilme, beğenilmek gibi bireyi harekete geçiren sosyal içerikli duygu ve düşüncelerdir. Ancak sosyal motivler bireylerin kişilik yapısına göre farklı zamanlarda ve değişik önem ve biçimde oluşurlar. Öte yandan bu motivlerin oluşması doğrudan doğruya toplum koşullarına da bağlı olabilir. Toplumun değişik kesimlerinde yer alan bireylerin değişik sosyal motivlere sahip olması doğaldır. Bir kesimde hoş görülen diğer kesimde normal karşılanmayabilir. Toplumun özelliklerine göre sosyal motivler değişiklik gösterebilir (İncir 1985: Akt. Kaplan 2007, 7).

4- Psikolojik Motivler

Psikolojik motivlerin yapısı, bireylerin kişilik ve davranış modellerini oluşturan doğuştan ya da sonradan eğitim, öğretim ve toplumsal değerlerle oluşurlar. Psikolojik motivler bireylerin iç yapısıyla ilgili olduğu için ancak oluştuktan sonra öğrenilebilir. Ama bu motivlerin nedenini anlamak çok güçtür. Yöneticilerin, iş görenlerin psikolojik motivlerinin analizini, fizyolojik ve sosyal motivler kadar kolay anlaması çok zordur. Belki de motivasyon çeşitlerinin içerisinde en karmaşık olan psikolojik motivlerdir. Çünkü bireyler bir olayı her zaman aynı şekilde algılamadıkları gibi her bireyde farklı farklı algılamaları çok yüksek bir olasılıktır. Motivasyon (güdülenme) aile, arkadaş, iş gibi çeşitli ortamlarda mutluluğumuzu ve başarımızı yüksek derecede etkileyen önemli bir etkidir. Bu etken eğitim yaşantımızda da büyük öneme sahiptir. Motivasyon (güdülenme), okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Okul ve sınıfta gözlenen öğrenme güçlüklerinin ve disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı güdülenme ile ilgilidir. Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. Öğrenciler daha çok merak ve ilgi duydukları konuları daha kısa sürede öğrenirler. Ancak okuldaki bütün konuların öğrencilerin ilgilerini çekeceği söylenemez, o halde öğrenciyi güdülemenin yollarının neler olduğunu bilinmesi gerekir (Öncü 2003: Akt. Deniz 2003, 11).

Çeşitli motivasyon kuramları öğrencilerin motive edilme yolları hakkında bize yol gösterici olacaktır.

1.1.1. Davranışçı Yaklaşım

Bu gruba giren kuramcılara göre, hayat varlık sürdürme savaşından başka bir şey değildir. İnsanda, yaşamına yönelmiş tehditlere karşı tepkide bulunmaya yönelik içgüdüler vardır. Bu tehditler belli bazı ihtiyaçlar biçiminde ortaya çıkar. Bu ihtiyaçlar, tatmine kadar organizmayı hareketli tutar (Arı; Üre; Yılmaz 1999, 170).

Davranışçılar insan zihnini doldurulacak boş bir tas veya gerçeğin yansıtıcısı olan bir ayna olarak görürler. Gözlenebilir davranışların incelenmesi ve ölçülmesi davranışçıların temel fikri olmuştur. Onlara göre zihin, uyarı ve tepkilerin nicel olarak gözlenebildiği siyah bir kutudur ve zihinde meydana gelen olası düşünme süreçleri göz ardı edilir (Avşar, 2009, 43).

Davranışçı yaklaşımın en önemli savunucularından olan Burrhus Frederic Skinner davranışların şekillenmesinde edimsel (operant) koşullanmanın önemini vurgulamıştır.

Skinner ruhbilimi bir davranış incelemesi olarak ele almakta, dürtü, gereksinim, tutum gibi bireylerin içsel durumlarını anlatan kavramları davranışın nedeni olarak kabul etmemektedir. Çünkü bunlar gözlemlenemeyen birimlerdir. Araştırmacı ancak davranışı gözlemleyerek bunlara ilişkin çıkarsamalar yapabilir. Ayrıca bunlar davranışın nedenleri olarak da hiçbir açıklama getirmezler. Olsa olsa açıklamaya çalıştıkları davranışı yeniden betimlerler. Örneğin Skinner'e göre, bir adamın aç olduğu için yemek yediğini söylemek onun davranışını açıklamak olmamakta ancak davranışı yeniden betimlemek sayılmaktadır. Bu tıpkı bir uyuşturucunun içinde uyuşturucu etki yapan bir madde olduğu için insanı uyuttuğunu söylemek gibidir (Onaran 1981, 261).

Skinner deneylerini “Skinner Kutusu” adı verilen ve çeşitli düzeneklere sahip olan bir deney kutusunda gerçekleştirmiştir. Kutunun içine bırakılan aç bir fare çeşitli rastlantısal davranışlardan sonra tesadüfen kutunun içinde bulunan ve basıldığında içeriye yiyecek düşmesini sağlayan manivelaya dokunur. Böylece fare yapmış olduğu bu hareketten dolayı ödüllendirilmiş olur. Başlangıçta rastgele davranan fare daha sonra acıktıkça manivelaya basarak yiyecek elde etmeye başlar ve böylece şartlanmış bir edim meydana gelir (Skinner 1979: Akt. Cengil 2002, 45-46).

Edimsel koşullanmanın temelinde davranış ve pekiştirme vardır. Organizma bir takım davranışları ortaya koyar. Edimsel koşullanma da ödüle götüren ya da cezadan kurtaran,

bir davranışın yapılmasını öğrenmektir. Diğer bir ifade ile edimsel koşullanma, davranışın arkasından olumlu uyarıcı verilerek yapılan koşullanmadır. Günlük hayatımızda gösterdiğimiz davranışların büyük bir kısmı edimseldir. Dolayısıyla yapılan bir davranışın iki türlü sonucu olabilir (Erden; Akman 1996, 21):

1. Davranış sonucunda organizmanın hoşuna giden bir durum ortaya çıkar.
2. Davranış sonucunda organizmanın hoşuna gitmeyen bir durum ortaya çıkar.

Örneğin işe geç gelen bir çalışanın (davranış) geç gelme davranışını tekrarlamaması, büyük ölçüde karşılaştığı sonuç (amirinin uyarısı, cezalandırılması, hiçbir şey söylememesi, hoş görülmesi, vb.) tarafından etkilenecektir. Başka bir deyişle, davranışlar karşılaştıkları sonuçlar tarafından şartlandırılır. Eğer kişinin davranışları; kişi tarafından “memnun edici” olarak nitelendirilen sonuçlarla karşılaşır muhtemelen o kişi aynı davranışı tekrar gösterecektir. Eğer karşılaştığı sonuçlar, kişi tarafından “acı verici, hoşlanılmayan, üzücü” olarak nitelenen sonuçlar ise muhtemelen o kişi aynı davranışı tekrar göstermeyecektir. Örneğin, bir öğretmen öğrencilerine ders sonunda bir soruları olup olmadığını sorsa ve öğrencilerden bazıları el kaldırsa (davranış), öğretmen de bu öğrencileri verdikleri yanıtlar sebebiyle sınıf önünde alay konusu yapsa (sonuç), muhtemeldir ki aynı öğretmen bir daha öğrencilere soruları olup olmadığını sorduğu zaman çok az öğrenci elini kaldırıp soru soracaktır (Koçel 1999, 476).

Davranışçı kuram teorisyenleri güdüyü bireysel bir özellik olarak ele almamışlardır. Onlar, öğrencilerin çevrenin istediği davranışları gösterdiğinde güdülendiğini düşünmektedirler. Bu yüzden, öğrencileri öğrenmeye güdülemek için öğretmenler istenilen davranışları pekiştirmeli, istenmeyen davranışları göz ardı etmeli ya da cezalandırmalıdır (Stipek, 1998: Akt. Çelik 2006, 6).

Cezalandırma: Organizmanın davranışı istenmediği için organizmayı rahatsız edici bir uyarı ile karşı karşıya getirmekte veya hoş bir uyarıcıdan organizmayı mahrum bırakmaktadır (Asma, 2008, 32).

Pekiştirme: Belli bir uyarıcıya karşı gösterilen tepkinin tekrar gösterilme ihtimalinin artırılmasıdır. Pekiştirmede kullanılan uyarıcıya pekiştireç denir. Bir başka şekilde tanımlanacak olursa, pekiştirme bir tepkinin iç ve dış etkilerle kuvvetlendirilmesidir (Bacanlı 2004, 210).

Olumlu Pekiştirme: Olumlu pekiştirme, davranış sonrasında bireyin hoşuna giden bir uyarana ya da durumla karşılaşması sonucunda, bu uyarana ya da olayın izlediği davranışın oluşum sıklığını artırması sürecidir. Olumlu pekiştirme uygun davranışları artırmada ve uygun olmayan davranışları azaltmada oldukça etkili bir tekniktir. Olumlu pekiştirme sürecinin etkili olarak kullanabilmek için öncelikle uygun pekiştireçlerin belirlenmesi gereklidir. Ayrıca, belirlenen bu pekiştireçler hedef davranıştan hemen sonra verilmeli ve uygun pekiştirme tarifleri kullanılmalıdır. Bunlara ek olarak, uygun davranış istendik düzeye geldikten sonra pekiştireçler silikleştirilerek, öğrencinin farklı ortamlarda, farklı kişiler ve farklı uyarılarla da karşılaştığında uygun davranışı sergilemesi sağlanmalıdır (Erbaş 2005, 19).

Olumsuz Pekiştirme: Olumsuz pekiştirmede hoş gitmeyen davranış öncesi uyarana veya olay sunulmaz ya da hoş giden uyarana veya olay bireyin problem davranışının ardından ortamdan geri çekilir (Sulzer-Azaroff ve Mayer 1986: Akt. Yücesoy; Erbaş 2002, 52).

Olumsuz pekiştirme ile ceza çoğu zaman karıştırılmaktadır. Oysa, olumsuz pekiştirmede olumsuz pekiştireçler ortamdan çıkartılırken, cezada olumsuz pekiştireçler ortama konmaktadır. Hem olumlu hem de olumsuz pekiştirme davranışın yapılma olasılığını artırırken, ceza davranışın yapılma olasılığını azaltır (Senemoğlu 2005, 151-152).

Pekiştirme Tarifeleri

Aralıklı Tarifeler

Aralıklı pekiştirmeler; zaman aralıklı ve oran aralıklı olmak üzere ikiye ayrılır. Aralıkların sabit ve değişken oluşuna göre de isimlendirilir.

Sabit Aralıklı Pekiştirme: Belli zaman aralıklarının sonunda pekiştirme yapılmasıdır. Örneğin öğretmen, haftanın son günü test verip, değerlendirme yaparak notları söylemesi gibi. Böyle bir durumda öğrenciler çalışmaya en son güne yakın başlarlar ve sınavdan sonra ders çalışmaya hemen ara verebilirler.

Değişken Aralıklı Pekiştirme: Bu pekiştirme değişik zamanlarda yapılır. Pekiştireçlerin ne zaman geleceğinin yordanması zordur. Fakat geleceğine inanılırsa, buna bağlı hareketler sürekli yapılabilir. Öğrenciler, beklenmedik zamanlarda, bir öğrencinin sözlü sorulara verdiği cevaba iyi not aldığını gözlerse, bu durum bazı

öğrencileri sınıfa her zaman hazırlıklı gelmeye yöneltir. Bu pekiştirme, en etkili davranış kazandırma yollarından biridir. Öğrenciyi sürekli uyanık tutar.

Sabit Oranlı Pekiştirme: Belli bir davranıştan sonra pekiştirmenin yapılmasıdır. Pekiştiricilerin verilmesi, planlanmış belli sayıda davranış gösterilmesine bağlıdır. Örneğin, her üç sözlü doğru cevaba 10 puan vermek gibi. Bir işte parça başı çalışmak, bu tür pekiştirme tarifesine iyi örnek olabilir.

Değişken Oranlı Pekiştirme: Değişik sayıda davranış gözlemlendikten sonra pekiştirmenin yapılmasıdır. Örneğin, önce 5 tane problemi yapıp “A” alan bir öğrenci, daha sonra bunu 10-15 problem yaparak kazanabilir. Değişik pekiştirme yaklaşımları kişinin davranışlarının hızı üzerinde etkilidir. Oranlı pekiştirmelerde kişi verilen işleri hızla yaparak önerilen pekiştireçleri elde edebilir (Can 2005, 106).

Davranışçı Yaklaşımın Eğitim Ortamları ile İlişkisi

Skinner, öğretmenin öncelikle sınıfta istenen bir davranışı gözlemlenmelerini, sonra bu davranışa pekiştireç verilmesini önerir. Dikkat edilirse öğretmen sınıfta istenmeyen davranışı görmezden gelir. İstenen davranışı gösteren öğrenciler üzerine odaklanır. Bunun iki yararı vardır. Birincisi; pekiştireç alan öğrenci olumlu davranışını devam ettirir. İkincisi ise diğer öğrenciler pekiştireç alan öğrencinin davranışını model alarak öğrenirler. Öğretmen, pekiştireç olarak; sosyal (sözel sözsüz), grafik (not, yıldız, mutlu yüz, vb), etkinlik, somut ve dönüştürülebilir sembol pekiştireçlerini öğrencinin yaşına ve özelliğine göre verebilir (Charles 1996: Akt. Aydın 2006, 24).

Davranışçı kuramın vurguladığı istenilen davranışın pekiştirilmesinde bazı olumsuz sonuçlar da ortaya çıkabilmektedir. Mesela, öğrenciler için belirli yaş dönemlerinde özellikle ergenlikte, not, takdir etme, ya da yıldız verme gibi ödüllere çok bireyin arkadaşları arasındaki yeri ve kabulü daha önemlidir. Bu yüzden öğretmenin verdiği pekiştireçler onun için önemli olmayabilir. Buna ek olarak, öğrenci ödülü alabilmek için daha kolay işleri tercih edebilir, ya da cezayla birlikte gelen kaygı ve korku öğrenciyi yapılan işten uzaklaştırabilir (Stipek 1998: Akt. Çelik 2006, 6).

1.1.2.Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşımda bireyin düşünceleri, tutumları ve davranışlarını etkileyen çevresel faktörleri yorumlaması önemlidir. Bilişsel kuramlarda güdü, kişinin duygu ve düşüncelerinin, beklentilerinin, nedenlemelerinin davranışlarına yansımaları olarak açıklanmaktadır (Çelik, 2006, 8).

Bilişsel kuramlar güdülenmeden önceki birbiri ile ilişkili bilişsel etkenler üzerinde dururlar (Luthans 1992: Akt. Çetinkanat 2000, 24).

Genel olarak bilişsel yaklaşım, davranışlarımızın basit etki tepki zincirlerinden ibaret olmayıp etki tepki arasında ortaya çıkan bir takım zihinsel proses ve değerlendirmelerin bir sonucu olduğunu kabul eder. Motivasyon dış uyarıcılardan çok içsel süreçlerle açıklanmaktadır (Arık, 1996; Morgan, 1989; Erden ve Akman, 1996; Arı, 2003: Akt. Deniz 2003, 13).

Güdülenmede beklenti, denklik ve amaç saptama olmak üzere üç temel bilişsel kuram vardır (Bartol; Martin 1991, Schultz; Schultz 1990 : Akt. Çetinkanat 2000, 24).

a)Beklenti Kuramı:

Beklenti teorisinin odak noktasında bilişsel ve algısal süreçler vardır. Bireyler beklenti teorisine göre hangi sonucu elde edecekleri ile ilgili bir takım tahminler yürütürler. Çünkü bireyler için elde edilecek sonuçlar değerli ve önemlidir. Zira bireyin elde ettiği sonuçları yine anlamlı hale getirecek süreç ise bireyin o sonuca verdiği değere bağlıdır. Görüldüğü gibi beklenti teorisi ile ilgili üç temel kavram ortaya çıkmıştır. Bunlar; beklenti, sonuç ve değerliliklerdir.

Beklenti: Beklenti; çaba ve performans arasındaki algılanan ilişkidir. Bazı işlerde, nasıl çok çalıştığın ve nasıl iyi sonuç aldığın arasında herhangi bir ilişki yokmuş gibi gözükülebilir. Diğer durumlarda ise daha çok çalıştığın ve daha iyi sonuç aldığna dair, çok belirgin bir ilişki görülebilir. Beklenti de yararlılıkta olduğu gibi bir ölçek kullanılır. Beklenti olarak 0, çabadaki artışın performanstaki artışla sonuçlandığına dair hiçbir belirtinin olmamasıdır. Beklenti olarak 1, çabadaki artışın performanstaki artışla sonuçlanmasıdır. Değerlik ve yararlılık gibi beklentiye de birey kendisi için oluşturur.

Birey çaba ve iş performansı arasındaki ilişkiyi düşündükten sonra onun bir değerlendirmesini yapar. Önceki bileşenlerin tersine, birey çaba-performans ilişkisini yansıtabilmek için bir beklenti değeri oluşturur. Beklenti oluşturmanın en iyi yolu bir işte geribildirim olmalıdır.

İş Sonuçları: İş sonuçları, organizasyonların çalışanlarına sağladığı ödeme, promosyon, tatil zamanı gibi şeylerdir. Sonuçların sayısında teorik bir sınıflandırma yoktur. Onlar gerekli olmadığı halde, çoğunlukla ödül veya olumlu tecrübeler olarak düşünülür. İşten atılmak bir sonuç değil yeni bir yere transfer edilmektir. Sonuçlar aynı zamanda onaylama ve başarma gibi duyguları da kapsar.

Değerlik: Bu kısma genelde karıştırılan değer ve değerlilik kavramlarının açıklaması ile başlamakta yarar vardır. Değer, bireyin bir işten sağladığı doyumunu ifade etmektedir. Değerlilik ise bireyin algılama durumu ile ilgilidir ve bireyin belli bir sonucu tercih etme derecesini ve gerçekten bu sonucu elde etmeye değer mi değmez mi sorusunun cevabıdır (Tevrüz 2002; 56).

Değerlik, çalışanların sağlanan sonuçlar hakkındaki duygularıdır. Çoğunlukla çekicilik veya bireyin beklediği durumdan hoşnut olup olmama halini ifade eder. Değerlik tamamen bireysel algılamaya bağlıdır. Eğer birey sonuçtan hoşnutsa yapılan işte değerlilik yüksektir. Zira bireyler değerlilik kavramını çoğunlukla matematiksel olarak ifade etmeye çalışırlar. Bu oran bazı yazarlara göre 0 ile +1 ölçeğinde bazen de -10 ile +10 ölçeğinde yapılır. Bu matematiksel ifade ile sonucun olumlu ya da olumsuz bir değerliğe sahip olup olmadığı belirlenir. Eğer çalışan, bütün sonuçların hoşnutsuzluğa neden olacağını bekliyorsa, sonuç olumsuz olacaktır. Eğer çalışan, sonuçlar hakkında kayıtsızlık hissediyorsa, değerlik sıfır (0) olarak verilecektir.

Beklenti teorisi bilişsel ve algısal bir teoridir. Dolayısıyla bireyler sonuçları farklı şekillerde arzuladıkları için sonuçlara verilen değerlerde farklıdır. Birey için son derece önemli olan bir sonuç diğeri için önemsiz olabilir. Ortaya çıkan sonucu değerli yapacak olan da yine bireyin sonuca verdiği değerliliğidir. Çünkü birey sonucun çok değerli olduğunu düşünürse çabası da yüksek olacak ve dolayısıyla ortaya çıkan motivasyon da yüksek olacaktır.

Beklenti kuramları iki ayrı kuramdan oluşmaktadır. Bunlardan ilki V. Vroom tarafından geliştirilen “temel beklenti kuramı” diğeri de bu kuramın E. Lawyer ve L. Porter tarafından geliştirilmiş hali olan “genişletilmiş beklenti kuramı” dır.

Victor Vroom’un Temel Beklenti Kuramı

Beklenti teorisi, bireyin zihinsel düşünme süreçleri esasına dayanmaktadır. Bu teori, bir kişinin çevresini algılamak ve alternatif davranışlar arasında seçim yaparken kullandığı düşünme süreçlerini açıklamaya çalışmaktadır (Tınaz 1996: Akt. Dilekoğlu 2003, 60).

Vroom’a göre bir işgörenin işini yapması için çaba harcaması gerekmektedir. Bir işgörenin çaba harcaması ise bir güç ya da bir motiv tarafından eyleme geçirilmesi anlamına gelir. Böylece çaba şu üç değişkenin bir işlevidir; arzulama derecesi, beklenti ve araçsallık (Başaran 1991, 158; Gereenberg ve Baron 2003, 207: Akt. Yılmaz 2008, 31).

Arzulama Derecesi: Bu kavram bireyin çeşitli sonuçlar arasından belirli bir sonucu seçme nedeninin şiddetini yansıtır. Diğer bir ifadeyle, bireyin bir hedefe ulaşma arzusunun derecesini ifade eder. Arzulama derecesi, iş görenin tecrübeleri ile koşullanmış iç benliğinden kaynaklandığı için kişiden kişiye büyük farklılıklar gösterir (Davis 1984: Akt. Yılmaz 2008, 31).

Vroom iki ya da daha çok amaca karşı duyulan isteklerin güçleri arasındaki ilişkiyi gösteren kavram için valence terimini kullanıyor. Bir amaç elde edilmek isteniyorsa yani bu amacın elde edilmesi elde edilmemesine üstün geliyorsa bu amacın valence’ı (+) , bunun tersiyse (-) olacaktır. Amaca karşı bir ilgisizlik varsa o zaman valence sıfırdır. Valence’in değeri +1’den -1’e kadar değişecektir. Yalnız bu değerler elde edilen amacın beklenen değerleridir, gerçek değeri değildir. Örneğin “sıkı çalışma” kendiliğinden (+) valence’a sahip değildir ama “sıkı çalışma” istenen bir yükselmeye yol açacaksa o zaman bu amacın valence’ı (+) değerinde olacaktır. Buradan da görüldüğü gibi Vroom, değerle valence terimlerini ayırmaktadır. Valence, bir amacın beklenen değeriyle ilgili bir kavramdır. Oysa bir amacın beklenen değeriyle elde edilen değeri her zaman aynı olmayabilir.

Vroom güdü terimini daha geniş kapsamlı kullanmaktadır. Güdü tek bir amacı değil bir amaç destesini içine alan bir terimdir. (+) değerinde olan bir güdü valencaları (+) olan amaçları içine alır. Buna karşılık (-) değerdeki bir güdü valencaları (-) olan amaçları kapsar. Bu da kaçınma güdüsüdür. Yani insan bu amaçlardan uzaklaşmaya, kaçınmaya çalışır (Onaran 1981; 72-73).

Araçsallık: Belirli düzey bir performansın çalışan tarafından belirli bir çıktıya yol açacağı algılanmasıdır. Valance, bazen davranışın doğrudan sonucuna ilişkin olabileceği gibi bazen de nihai sonuca ulaşmak için elde edilmesi gereken ara sonuçlarla ilgili olabilmektedir. Bu durum, araçsallık (instrumentality) kavramını devreye sokmayı gerektirmektedir. Araçsallık kavramı “bir eylemin sonucunda ulaşılacak amacın, başka bir ödülün elde edilmesinde aracı olması” (Başaran 1991; 159) şeklinde tanımlanmaktadır.

Beklenti: Bireyin belli bir davranışının belirli sonuçları olabileceği konusundaki inancını ifade eder (Başaran 1982: Akt. Karagöz Bolat 2007,75). Bu beklentiler sırasıyla şu şekilde açıklanabilmektedir (Lawler 1973: Akt. Dilekoğlu 2003, 61):

Çaba – Performans beklentisi; çaba ile performans arasında kurulan ümit derecesidir. “Eğer çaba gösterirsem başarıya ulaşır mıyım?” gibi sübjektif bir olasılık söz konusudur. Olasılık 0 ve 1 arasında değişmektedir. Bireyin kendine güveni ve başaracağına olan inancı arttıkça bu değer 1’e yaklaşmaktadır.

Performans–Ödüller beklentisi; performans ile ödüller arasında kurulan ümit derecesidir. “Eğer başarılı olursam istediğim sonuçlara ulaşabilir miyim?” gibi bir olasılık söz konusudur. Olasılık -1 ve 1 arasında değişmektedir. Bu beklentide pozitif değerler ödülleri, negatif değerler ise cezaları belirtmektedir. Çalışanın beklentileri olarak yöneticinin takdirini kazanması, iyi bir performans değerlemesi, performansla dayalı hediyeler, terfi olanakları gibi ödülleri sayılabilir. Bu bağdaki ümit derecesini artırmak için yöneticilere önemli görevler düşmektedir.

Değer beklentisi; ödüllere verilecek değer ve duyulacak doyum derecesidir. “Sonuçta elde edeceğim ödüller benim için ne kadar değerli?” olasılığına dayanmaktadır. Her ödülün veya cezanın her bireye göre bir ihtiyaç ya da istek şiddeti bulunabilmektedir.

Bu değer 0 ve 1 arasında olup şiddeti arttıķa 1'e yaklaşmaktadır. Buna ödölün değeri ve çekiciliği de denilebilir. Her çalışanın değer verdiği ödöller farklılıklar gösterebilmektedir. Örneğin; sevgi odaklı bir çalışan, çalışma arkadaşlarından memnun olduğu ve onlarla yakın ilişki kurmayı istediği için yükselmeyi istemeyebilir.

E. Lawyer ve L. Porter'in Genişletilmiş Beklenti Kuramı

Bu iki otorite işten tatminlik duyma ve hoşnut olma halinin performansı arttıracakı şeklindeki geleneksel inanca karşı çıkmışlar ve ümit ve beklentiye dayanandeğişik bir model ortaya atmışlardır. Geleceğe yönelik olan bu model, uyarılma ve bunun sonucunda ortaya çıkacak verimin ümitle beklenmesi halini açıklar. Gayret, performans, ödöl ve tatminkarlık bu süreçteki ana değişkenlerdir (Aşıkoğlu 1996: Akt. Karagöz Bolat 2007, 76).

Porter ve Lawler, Victor Vroom'un Beklenti Teorisini örgüt şartlarında inceleyip geliştirmişlerdir. Onlara göre, bireyler gösterdikleri çaba sonucunda kendilerine verilen ödölleri diğer bireyler ile karşılaştırmakta ve başarısına uygun olmayan bir değerlendirmeye maruz kaldıklarını hissettikleri zaman, doyumlulukları önemli ölçüde olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu yüzden motivasyon uygulamalarında ödöllerin adaletli dağılımına özen gösterilmesi gerekmektedir (Eren 1993: Akt. Pekel 2001, 17-18).

Bu modelin ilk bölümü Vroom modelinin aynıdır. Yani kişinin motive olma derecesi valens ve bekleyiş tarafından etkilenmektedir. Ancak Lawler ve Porter'a göre kişinin yüksek bir gayret göstermesi otomatik olarak yüksek bir performans ile sonuçlanmaz. Araya iki yeni değişken girmektedir. Bunlardan birisi kişinin gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olmasıdır. Eğer kişi gerekli bilgi ve yetenekten yoksunsa, ne kadar gayret sarf ederse etsin performans gösteremeyecektir (iş başaramayacaktır). Örneğin muhasebe bilgisinden yoksun bir kişi ne kadar gayret sarf ederse etsin bir bilânço düzenleyemeyecektir. İkinci ilave değişken, kişinin kendisi için algıladığı rol ile ilgilidir. Rol kavramını kısaca beklenen davranış türleri olarak tanımlamak mümkündür. Bu motivasyon modelinde algılanan rolün ifade ettiği anlam şudur: Her organizasyon üyesi, performans gösterebilmek için uygun bir rol anlayışına sahip olmak zorundadır.

Aksi halde çeşitli rol çatışmaları (role conflicts) ortaya çıkacak, bu durum da kişinin performans göstermesini engelleyecektir (Kaplan 2007, 47).

b) Denklik Kuramı (Eşitlik):

J. Stary Adams denklik kuramına göre, kişinin güdülenmesinin işlevi olarak görülen iş başarısı ve işinden doyum sağlama derecesi, çalıştığı ortamla ilgili olarak algıladığı eşitlik veya eşitsizliklere bağlıdır. Adams'ın kurduğu dengeye göre insanlar, örgüte sundukları beceri, bilgi, deneyim, iş için harcanan zaman, eğitim ve hizmet içi eğitim gibi girdiler karşısında ücret, statü ve işin düzeyi gibi çıktıları karşılaştırır ve bir değerlendirme içinde olur. İkinci olarak bir değerlendirme de kendine eş olarak gördüğü diğer bir çalışanın girdi-çıktı durumunu karşılaştırır ki algıladığı sonuç güdüleme düzeyinde ve bunun sonucu olarak iş başarısı üzerinde etkili olur (Çetinkanat 2000, 27).

Bu kuram, çalışan kişinin eğitim seviyesini, deneyimini, meslekteki yetkinliğini, çabasını, sorumluluk duygusunu, yaşını ve buna benzer niteliklerini o kişinin katkıları olarak tanımlarken, alınan ücret, çalışma koşulları, güvenlik, yükselme olanakları, mesleğin saygınlığı gibi özellikleri de mesleğin bireye kazandırdığı ödüller olarak nitelendirir (İncir 1990, 16).

Eşitlik teorisi 4 ana bölümden oluşur ((Kaplan 2007, 47):

- 1- Eşitlik teorisi duyuşsal olarak algılanan bir teori olduğu için birey kendini diğerleri ile kıyaslar. Algılamayı yapan kişiye “birey” denir.
- 2- Bireyin kendini diğer kimselerle karşılaştırdığı varsayılır Bu kimse ise “diğerleri” olarak adlandırılır.
- 3- Nitelikli bireyler işi kendilerini dışındaki üçüncü eleman olarak düşünürler. Bu nitelikler girdi olarak düşünülür. Girdiler bir kişinin eğitimini, zekasını, deneyimini, güç düzeyini, yeteneğini, yaşça büyüklüğünü, sağlığını ve çeşitli değişkenleri içerir. Bunlar bireyin işine verdiği önem ve algılanan değerlerdir.
- 4- Bireyin işten elde ettiği bütün faydalar 4. parçadır. Bunların tamamı sonuç olarak adlandırılır. Sonuçlar ödeme, fayda, çalışma şartları, statü sembolleri, yaşça büyüklüğün verdiği yararlar ve diğerlerini içerir. Bunlar bireyin işten elde edilenler olarak algıladığı faktörlerdir.

Birinci aşamada; bireyler örgütte nasıl muamele gördüklerini değerlendirir. İkinci aşamada; bireyler örgütte diğerlerinin nasıl muamele gördüğünü değerlendirir. Bu değerlendirme, aynı işi yapan kendi bölümünden bir kişiyle, örgütün başka bölümünde çalışan bir kişiyle, örgütün çeşitli düzeylerindeki kişilerle ya da farklı bir örgütten bir kişiyle olabilir. Üçüncü aşamada; birey kendisine ve diğerlerine yapılan muameleyi değerlendirdikten sonra, kendisini kendi durumuna yakın olan kişi ya da kişilerle kıyaslar. Dördüncü aşamada; bu kıyaslamamanın sonucunda bireyler ya eşitlik ya da eşitsizlik hissetme eğilimi göstermeye başlarlar.

c) Amaç Saptama Kuramı:

1968 yılında Edwin A. Locke tarafından geliştirilen amaç kuramı, kişilerin belirlediği amaçların, onları bu amaçları başarmaya doğru motive ettiğini ileri sürer. Amaç kuramı çalışanların, amaçları uğruna bilinçli olarak eylemlerde bulunacağı tezi üzerine kurulmuştur. Bu teze göre çalışan, işinde kendisine uygun amaçlar koymaktan, bu amaçlara ulaşmak için çaba harcamaktan ve amaca ulaşmaktan haz duyar. Bu haz, çalışanı kendi koyduğu amacı gerçekleştirmeye motive eder (Sariyer, 2008, 17).

Bilişsel Yaklaşımların Eğitim Ortamları ile İlişkisi

Öğretmenler öğrencileri aktiviteleri gerçekleştirmeye ve öğrenmeye istekli kılabilmek için yapılan aktivitelerin değerini ve amacını belirtmelidirler. Ayrıca öğretmenler aktivitelerin zorluğunu öğrencilerin seviyelerine göre ayarlamalı ve öğrenciler yeterli çaba gösterirsem başarabilirim inancına sahip olmalıdır. Aksi takdirde yapılanı anlamlı bulmayan veya aktiviteyi başaramayacağını düşünen öğrenci aktiviteyi gerçekleştirmek için bir çaba göstermeyecektir (Sariyer, 2008, 13-14).

1.1.3. İnsancıl Yaklaşım

Her bir insanın tek, kendine özgü bir varoluşu bulunduğuna inanan, özellikle bireyin kişisel, iç yaşantılarına, kişisel algılarına ve insan değerlerine önem veren, bireyin sadece davranışlarına ve davranışlarının sonunda karşılaştığı çevresel sonuçlara bakmaktan ziyade bireyin içinde bulunduğu çevreyi olayları tek ve kendine özgü bakış açısıyla nasıl

algıladığını ve yorumladığını anlamaya çalışan yaklaşımdır (Arık, 1996: Deniz 2003, 13).

Rogers insancıl yaklaşımı savunan en önemli bilim adamlarındandır.

Rogers'ın kuramının temel ilkelerinden bazıları şunlardır (Lefrançois 1991: Akt. Bacanlı 2004, 197-198):

1- *Her birey sürekli değişen yaşantı dünyasının merkezidir.* Bu ilke fenomenolojiktir. Yani bireyin yaşantılarının öznel niteliğini, başkalarının onu bilemeyeceğini, ancak onların da kendi yaşantılarına benzeştirerek anlamaya çalıştıklarını belirtir.

2-*Organizma yaşadığı ve algıladığı şekliyle bir alana tepkide bulunur.* Bu alan bireyin fenomenolojik alanıdır. Aynı öğretmen bazı öğrenciler tarafından sevilir; bazı öğrenciler tarafından seilmeyebilir. Aynı öğretmen aynı olayların yaşandığı aynı sınıftadır ama öğrenciler kendi algıladıkları ve yaşadıklarına göre tepkide bulunmaktadırlar.

3-*Organizmanın temel bir hedefi ve amacı vardır- yaşayan organizmayı gerçekleştirmek, sürdürmek, ve geliştirmek.* Rogers'ın önemli kavramlarından biri kendini gerçekleştirmedir (orijinal kavram “tam işlevli kişi”). Kendini gerçekleştirme kişinin potansiyellerini ortaya çıkarması demektir. Kendini gerçekleştirme, yeterlik ve olgunluğu artırmaya yönelik bir yöneliş sürecidir. Yeterlik ve olgunluğun yanı sıra kendini yönlendirme ve özerkliğe doğru bir yöneliş sürecidir. Kısaca Rogers, bireyin özerkliğe ve potansiyellerini gerçekleştirmeye yönelik bir eğilimi olduğunu kabul eder.

4-*Davranışı anlamamanın en iyi noktası, bireyin iç referans çerçevesidir.* Yani, davranışı anlamak için kişinin nereden baktığını, dünyayı nasıl gördüğünü ve hatta nasıl algılayıp yorumladığını dikkate almak gerekir.

5- *Çevreyle etkileşimin bir sonucu olarak benlik yapısı oluşur.* Yani, benlik çevreyle etkileşim sonucunda kişinin geliştirdiği “ben” algılarıdır ve bu algılara bağlı değerlerdir. Kişi bu algıları doğrudan veya dolaylı yaşantıları sonucunda geliştirmektedir.

6-Organizmanın benimsediği davranış biçimlerinin çoğu benlik kavramıyla tutarlıdır. Bireyler ellerinden geldiği kadar benlik kavramına tutarlı davranmaya çalışırlar.

İnsancıl Yaklaşımın Eğitim Ortamları ile İlişkisi

İnsancıl yaklaşım ile eğitim ortamları ile ilişkisi aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Yeşilyaprak 2004, 241-242):

1- İnsanda doğal bir öğrenme isteği vardır. Bu, insancıl eğitimin temel varsayımıdır. İnsancıl yaklaşımın uygulandığı sınıfta, öğretmenin ya da programın öğrencinin ne öğreneceğine karar verdiği geleneksel sınıfların tersine çocukların meraklarını gidermeleri sağlanır ve onlara çevrelerinde kendileri için neyin önemli ve anlamlı olduğunu keşfetme özgürlüğü verilir.

2-Öğrenilen konu öğrencilerin gereksinme ve amaçlarına uygun olarak algılandığında anlamlı öğrenme gerçekleşir. Öğrenme anlamlı olduğunda öğrenciler en iyi ve en hızlı şekilde öğrenirler. Örneğin bir öğrenci oyunlardan hoşlandığı için bir bilgisayarın nasıl çalıştığını çabuk öğrenebilir. Öğrenme amaca yönelik olduğunda ve kişinin bilme gereksinmesi karşılandığında öğrenci motive olmaktadır.

3-Öğrenme tehditin ve hata yapma korkusunun olmadığı özgür ve demokratik bir ortamda gerçekleşir. Öğrenciler, yeteneklerini sınayabildiklerinde yeni deneyimler kazanabilmek için uğraştıklarında, eleştirilmeksizin yanlışlar yapabildiklerinde öğrenme süreci etkili olmaktadır.

4-Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından başlatıldığı ve öğrencinin hem bilişsel hem duyuşsal yönlerini içerdiğinde anlamlı ve kapsamlı olur. Burada öğrencinin dikkati önemlidir ve öğrencilere bağımsız ve kendine güvenli olmayı öğretmektedir. Bunun yanı sıra öğrenme kişinin bilişsel, duyuşsal kısaca tüm yönlerini içerdiği zaman öğrencinin öğrenme isteği artmaktadır.

5-Rogers tarafından öne sürülen son ilke ise toplumsal olarak yararlı öğrenmenin, öğrenme süreci hakkında öğrenme olduğu şeklindedir. Bugün, değişim yaşam gerçeğinin merkezini oluşturmaktadır. Birey için değişen dünyada gereksinmelerini karşılayacak öğrenmeleri gerçekleştirmek önemlidir ve ona yeni koşullara uyum sağlamada yardımcı olunmalıdır. Önemli olan öğrenmeyi öğretmektir.

1.1.4.Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

İnsanların diğer insanlardan etkilenecek öğrenebileceğine ilişkin ilk açıklamalar Plato ve Aristo'ya kadar gitmektedir. Onlara göre eğitim, öğrencilerin gözlenmesini ve model alınmasını sağlamak için en iyi modelleri seçerek öğrencilere sunmak olarak düşünülmüştür.

İnsanların, bilişsel özellikleri ile davranışları çok daha iyi öğrenerek, bu davranışlarını devam ettireceği düşüncesini ortaya koyan ve alternatif bir bakış açısı getiren teori, sosyal öğrenme teorisi olmuştur. Bu teori ile bilişsel öğrenmelerin davranışlar üzerindeki etkileri daha çok ele alınmıştır. Bilişsel aktivitelerin öneminin operant koşullanma içerisinde yer almadığı belirtilmektedir. Sadece operant koşullanmada, bilişsel işlemlerin sonuçları gözlenebilir davranışların sonuçları ile açıklanmaya çalışılmıştır (Bandura 1969: Akt. Demirbaş, Yağbasan 2006, 115).

Sosyal öğrenme kuramı, psikolog Albert Bandura' nın pekiştirme kuramı ile ilgili çalışmasında, bireylerin kapasite, düşünme ve bilişsel durumlarını dikkate almadan, görünen başarı yaklaşımının açıklanamayacağını belirtmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre, davranışların çeşitli bireysel faktörlerin ve çevresel etkenlerin karşılıklı etkileşimi ile öğrenilerek oluştuğu görüşü savunulmaktadır (Değirmenci, 2006, 59).

Bireyler, içinde düşündükleri ve davranışta bulundukları çevrenin pekiştirmesi yoluyla çevrelerini etkilerler. Diğer bir deyişle davranışların çoğu; sosyal çevreyi gözleyerek, taklit ederek, tarafların karşılıklı etkileşimi ile öğrenilir (Bartol, Martin 1990: Akt. Çetinkanat 2000, 32).

Sosyal öğrenme kuramı davranışın açıklanmasında bilişsel olarak birbiri ile ilişkili üç önemli sürecin olduğunu savunur. Bunlar: sembolik süreçler, gözleyerek öğrenme ve öz kontroldür (Çetinkanat 2000; 32).

Sembolik süreçler: Bandura insanların, dünyayı kendisinden çok bilişsel temsilcileriyle etkileşimde bulunduklarını; bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak gördüklerini savunmaktadır. Bunun anlamı şudur; insanoğlu düşünme ve dili kullanma gücüne sahip olduğundan geçmişi kafasında taşıyabilmekte, geleceği ise test edebilmektedir. Eğer insanoğlunun kafasında bir video kaydedicisi olduğu ve kendisine gelen her şeyi kaydettiği düşünülürse videokaset de her yaşantının bilişsel temsilcisini

ya da sembolünü hatırlama kapasitesi olarak düşünülebilir. Aynı şeyler geçmiş için olduğu kadar gelecek için de geçerlidir. Henüz meydana gelmemiş olaylar da zihinde temsil edilir. Gelecekteki muhtemel davranışlar zihinde sembolik olarak yapılır, bekleniri merak edilir, test edilir. Geçmiş ve geleceğin sembolü yada bilişsel temsilcisi olan düşünceler, sonraki davranışları etkileyen ya da onlara neden olan materyallerdir (Senemoğlu 2005, 224).

Gözleyerek öğrenme: Sosyal öğrenme teorisi, eğer koşullar uygun ve doğru ise, diğer bir kişiye sorarak veya onu gözlemleyerek çok daha hızlı ve etkin bir şekilde öğrenilebileceğini savunmaktadır. Bandura'ya göre gözleyerek öğrenme, sadece bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak tekrar etmesi değil, çevredeki olayların bilişsel olarak işlenmesiyle kazanılan bilgiyi temsil etmektedir. Bu doğrultuda kişi, performansına yönelik doğru yönelmeyi, çevresindeki kişileri ve olayları gözlemleyerek veya onlardan doğrudan geribildirim almayı tercih ederek daha kolay sağlayabilecektir (Kaymaz 154, 2007).

Öz kontrol: Sosyal öğrenme kuramının temel kavramı olup kişinin kendinin farkında olmasıdır. Bireyin yapması gereken performans ile kendi kapasitesini karşılaştırıp duruma göre harekete geçmesidir. Bireyin karşılaşmış olduğu güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancıdır. Kısaca, kişinin kendini bilmesi olarak da tanımlanabilir (Korkmaz 2004, 211).

Bandura'ya göre öğrenmenin meydana gelmesi için pekiştireç ya da doğrudan kazanılmış deneyimlerin olması gerekmez. Bir gözlemci başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözleyerek, bilgiyi sembolik biçimde kodlayarak ve gerektiğinde de kullanarak davranışı kolaylıkla öğrenebilir. Bu görüşe göre başkalarına verilen ödül ve ceza, doğrudan verilenler kadar etkili olmaktadır (Koç 2003, 230).

Bandura'ya göre, öğrenme ve performans birbirleriyle bütünleşmiştir. İnsanın yeni bir davranışı ya da tutumu kazanması gözlem yoluyla öğrenmeye bağlı değildir. Buna göre bir uyaran grubunun (girdi), performansa (çıktı) dönüşmesi organizmanın güdülenme düzeyiyle ilgilidir. Bu bağlamda güdülenme, bir yandan gözlemcinin model gibi davrandığında alacağı pekiştireç beklentisine, öte yandan öğrenmenin performansa dönüştürüldüğünde ulaşacağı doyum duygusuna bağlıdır. Güdülenmede önemli olan faktör, bireyin içsel varoluşundan kaynaklanan gerçek beklenti ve gereksinimlerinin

karşılanmasıdır. Bu amaçla bireyin kendine değer vermesi, öğrenme yaşantısını anlamlı bulma, hedef davranışlar hakkında bilgilenmesi ve öğretim etkinliğinden haz duyması gereklidir (Aydın 2003, 218).

Sosyal bilişsel kurama göre güdülenmeyi etkileyen üç ana etken vardır. Bunlar (Ataman 2004, 334):

- 1- Öğrenenin amacına ulaşma beklentisi
- 2- Amacın öğrenen için değeri
- 3- Öğrenenin yapılacak olan işe yönelik tepkisi.

Sosyal Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Ortamları ile İlişkisi

Sosyal öğrenme yaklaşımının eğitim ortamları ile ilişkisi şu şekilde özetlenebilir (Aydın 2003, 219-220):

- 1- Çocuklar, davranışlarına yöne veren duyuşsal özelliklerini, bilişsel yeterliklerini ve devinsel becerilerin önemli bir bölümünü yetişkinlerin davranışlarını gözleyerek edinirler. Buna göre çocuk, gözlediği modelin ödüllendirilen davranışlarını taklit yoluyla tekrar etmekte, cezalandırılma davranışlarını ise elemektedir. Ancak bir modelin davranışlarının örnek alınması, onun sahip olduğu saygınlık, statü ve güçle doğru orantılıdır. Dolayısıyla yetişkinlerin tutarlı ve uygar bir kişilik örüntüsüne sahip olmaları akademik öğrenme etkinlikleri kadar davranış eğitimi için de geçerli bir faktördür.
- 2- Öğrenme sürecinde öğrencinin dikkatini yöneltmesi gereken bir dizi faktör vardır. Öğrencinin seçici dikkatinin istendik davranışlara yöneltilmesi, hedef davranışların açık, anlaşılır ve çekici olmasına bağlıdır. Ayrıca hedef davranışların öğrencilerin ilgi ve beklentilerine uygun olması da gereklidir. Dolayısıyla öğrenme yaşantılarının desenlenmesinde yukarıda sıralanan ölçütler dikkate alınmalıdır.
- 3- Öğretmenler belleğe kodlanan bilgileri uygun ipuçları vererek yeni problem durumlarına yansıtılmaları için öğrencileri güdülemelidir.

- 4- Eğitimciler, öğrencilerin bağımsız davranışlarını destekleyerek kendilerini özgürce geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.
- 5- Öğrenme yaşantıları desenlenirken öğrencilerin beklentilerinden, ilgilerinden ve değerlerinden hareket edilmelidir.
- 6- Her öğrenciye kapasitesi ölçüsünde başarılı olma şansı sunulmalı ve başarısızlığa izin verilmemelidir.
- 7- Her öğrencinin hedefe yönelik davranışları yakından gözlenmeli, bu süreçte karşılaştıkları öğrenme güçlükleri konusunda kendilerine düzenli olarak dönüt ve ipuçları sağlamalıdır.
- 8- Öğrenme yaşantıları işbirliğine ve bireysel öğrenmeye ilişkin öğrenme birimleriyle uygun şekillerde bütünleştirilerek sunulmalıdır. Böylece bilgilerin kalıcılığı ve transfer edilme düzeyleri de artar.

1.1.5.Maslow'un İhtiyaçlar Kuramı

Abraham H. Maslow klinik gözlemlerinden yola çıkarak insan davranışlarına yön veren temel gereksinimlerin neler olduğunu ilk olarak 1943 tarihli makalesinde ortaya koymuştur. Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi kuramı belki de motivasyon ve gereksinimlerle ilişkili olarak dünyada en yaygın şekilde tanınan motivasyon kuramıdır (Porter 2003: Akt. Süral Özer; Topaloğlu 2008, 84).

Hümanist psikolojinin kurucusu sayılabilecek Maslow'a göre insanlar daha iyi durumda olmayı arzularlar ve henüz sahip olmadıkları şeyleri isterler. Giderilen bir gereksinim davranışı güdülemez. Yüksek düzeyli gereksinimin ortaya çıkabilmesi için alt düzeydeki gereksinimlerin giderilmesi gerekir (Schultz, Schultz 1990; Maslow 1987: Akt. Çetinkanat 2000, 11-12).

Maslow (1970) insan gereksinimlerini fizyolojik, güvenlik, sevgi-ait olma, saygınlık-değer ve kendini gerçekleştirme gereksinimi olarak ardışık bir sıra düzen içinde beş temel kategoride incelemiştir. İlk iki sıradaki gereksinimler temel (birincil) gereksinimler, son üç sıradaki gereksinimler ise sosyopsikolojik veya ikincil gereksinimler olarak ele alınmıştır (Topaloğlu 2008, 85).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi şu şekildedir:



Şekil 1.2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Barutçugil 2004, 375).

1- Fizyolojik İhtiyaçlar: Bedenin canlılığını sürdürebilmek için gerekli olan ihtiyaçlardır. Açlık, susuzluk, dinlenmek, barınmak gibi ihtiyaçlar bu gruba girer. Acıkan biri için önde gelen ihtiyaç yiyecek, susayan biri içinse su bulmaktır. Bunlar giderilmezse, insan başka şeyleri düşünmez ya da düşünemez. Bu ihtiyaçlar karşılandıktan sonra, artık bir ihtiyaç ve güdülendirme olmaktan çıkar ve onun yerine daha yukarı düzeyde bir ihtiyaç alır (Aşıkoğlu 1996: Akt. Karagöz Bolat 2007, 68).

2-Güvenlik ihtiyaçları: Organizmanın fizyolojik dengeye ulaşması, bireyi bu dengeyi sürdürme ihtiyaçlarına yöneltir. Birey artık geleceğini güven altında duymak ister. Birey kendini yangın, kaza gibi tehlikelerden koruması, gelecekleri ile ilgilenmeleri, ekonomik güvence katmanlarını içerir (Dalgan 1998: Akt. Özcan 2006, 19).

3-Sosyal İhtiyaçlar (Ait Olma-Sevgi): İnsanoğlu tek başına yaşayamaz ve başka insanların varlığına ihtiyaç duyar. Sosyal bir varlık olan insanın başkalarıyla birlikte yaşama, başkaları tarafından kabul edilme, arkadaşlık, sevmeye ve sevilme gibi ihtiyaçları sosyal ihtiyaçlarını oluşturur. Maslow bireyin fizyolojik ve sosyal ihtiyaçları giderildikten sonra sosyal ihtiyaçların motivasyon kaynağı haline geleceğini belirtmektedir. Bu gereksinim giderilmediğinde kişi kendini aidiyetten yoksun, yalnız ve reddedilmiş hissedecektir (Maslow 1943: Akt. Erdem 2008, 7).

4-Saygınlık Gereksinimi: Birey yaşadığı çevrede, kendini beğenme, kabullenme, kendine güven, takdir edilme, bağımsızlık ve başarı ile başkalarının saygısı, statü,

tanınma, beğenilme gibi gereksinimleri kapsayan saygınlık gereksinimleri hissederler. Bu isteklerin doyurulmaması; kendini küçük görme, zayıflık ve çaresizlik duygularına yol açar. Dolayısıyla cesaret kırılır, kendine güven azalır, başarı düşer (Çetinkanat 2000, Akt: Değirmenci 2006, 50).

5- Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Kişinin diğer tüm ihtiyaçlarının tatmin olmasından sonra ortaya çıkar. Kişinin kendi potansiyelini fark edebilmesi, kendi kendine yeterli olması, sürekli olarak kendisini geliştirmesi ve sözcüğün tam anlamıyla yaratıcı olabilmesi gibi hususları içerir. Hatta aşağı düzeydeki tüm ihtiyaçlar tatmin olmuş olsa bile, kişi kendisine en uygun düşen işleri yapmıyor ise huzursuz olabilir. Bir insan potansiyeli dahilinde olan şeyleri aramalıdır (Tunacan 2005, 23).

Maslow'un geliştirdiği bu ihtiyaçlar hiyerarşisi, herkesin aynı şekilde ve aynı şiddetle bu ihtiyaçlar tarafından motive edildiğini söylemek mümkün değildir. Öte yandan bu ihtiyaçların kesin sınırlarla birbirinden ayrılmadığını belirtmek gerekir. İhtiyaçlar arasında pek çok ortak alan mevcuttur (Yıldırım, 2007, 8).

Maslow kuramındaki beş gereksinim alanı gözleme dayandığı, ekonomik ve kültürel gelişmeye göre farklılık gösterebileceği, özellikle kendini gerçekleştirme konusunda daha fazla araştırmaya gereksinim olduğu konularında eleştirilere uğramakla birlikte, bu felsefenin en yararlı kuram olduğu da kabul edilmiştir (Steers, Porter 1991; Miner 1992: Akt. Çetinkanat 2000, 16).

Maslow'un İhtiyaçlar Kuramının Eğitim Ortamları ile İlişkisi

Bu sınıflama öğretmenlere öğrencilerini güdülemede yardımcı olabilir. Mesela, öğretmen öğrencinin gereksinimleriyle ilgili problemlerini belirleyebilirse, öğrencilerin problemlerini çözmelerine yardım ederek kendini gerçekleştirme seviyesine ulaşmalarını sağlayabilir. Yine, öğrencinin kabul görme ile ilgili sorunları varsa sınıftaki grup çalışmalarına katılmak istemeyebilir, bu da öğrencinin sınıftaki güdüsünü azaltacaktır. Başka bir durumda, öğrenci arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişimde zorlanıyorsa, bunun nedeni ilgi ve sevgiden yoksun olması olabilir. Eğer öğretmen öğrencilerin kendine güven, özerklik, başarı gibi saygınlık gereksinimlerinin farkındaysa, onları sınıf içi etkinliklerde güdülemek için öğrencilerin saygınlık gereksinimlerini karşılayacak amaçlar oluşturabilir (Çelik, 2006, 8).

1.1.6.Özerklik Kuramı

Özerklik kuramı, kişiliğin sosyal yapı içerisinde fonksiyonunu ve gelişimini inceleyen bir makro motivasyon kuramıdır. Kuram, insan davranışlarının özerk olduğunu, insanların düşüncelerini en üst seviyede davranışlarına aktardıklarını ve tamamen seçim duygusuyla olaylarda yer aldıklarını savunur. Özerklik teorisine göre insan davranışları üç temel ihtiyaç tarafından idare edilmektedir. Bu ihtiyaçlar şu şekilde sıralanabilir (Arısoy, 2007, 43):

1. Bireyin kendisini ilgilendiren konular üzerinde seçimlerini yapması anlamına gelen *özerklik (otonomi) ihtiyacı*,
2. Bireyin yeteneklerini kullanması ve geliştirmesi anlamına gelen *yeterlilik ihtiyacı*,
3. Bireyin diğer insanlarla birlikte olması ve kendisini sosyal açıdan değerli hissetmesini sağlayan *ilişki ihtiyacı*.

Yeterlik, psikolojik ihtiyacı bireyin yapacağı görevleri nasıl ve ne şekilde etkili olacağı ve bundan sağladığı doyum üzerinde durur. İlişki ihtiyacı, bireyin çevresi ile ilişki kurma gereksinimini ifade eder. Birey çevresi ile kurduğu ilişkilerin arzularına uygun olmasını ister ve bu ilişkilerden doyum sağlamak ve güvende olmak ister. Birey ilişki ihtiyacını giderirken bağımsız olmak ve en önemlisi de ilişkinin başlaması ve kontrolünü kendi elinde bulundurmak ister. Özerklik ihtiyacında birey kendi duygularına göre davranmak ister ve kendisi bir işe girişme veya başlatma arzusunu duyar (Kesici 2008, 494).

Bu kurama göre ihtiyaçları sürekli karşılandığı ölçüde insanlar, etkili biçimde çalışacak ve sağlıklı bir biçimde gelişeceklerdir. İhtiyaçları engellendiği ölçüde ise olumsuzluğa gidiş belirtileri gösterecekler ve isteğe bağlı olmayan davranışlar sergileyeceklerdir (Arısoy, 2007, 43).

Özerklik Kuramının Eğitim Ortamları ile İlişkisi

Özerklik kuramının öğretim sürecine yansımaları noktasında öğretmen ve eğitimcilere çok önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretim sürecinde, çocuklara gelişimleri

boyunca karşılaşacakları toplumsal, akademik sorunları inceleme ve çözmeleri öğretilmelidir. Bu yönde onlara yaratıcı ve bağımsız bir biçimde dünyayı keşfetme, amaçlarını belirleme ve geliştirme, kendilerine saygı ve kuvvetli benlik kavramı geliştirmeleri konusunda fırsat verilmelidir. Özerklik kuramı, çocukların çoğunun, hatta sorunlu ve işlevsel bozukluğu olan çocukların bile sınıfta, okulda, toplumda sorumlu bir biçimde davranabileceğini ileri sürer. Sorumlu bir biçimde davranmak, içselleştirilmiş değerler ve inançlar bütünlüğüne göre sorumlu bir hareket etme ve bir eylemin sonuçlarının kabul edilmesi anlamına gelir. Sorumluluk sahibi öğrenciler, sergiledikleri sorumlu davranışlar dizisinde genelde içsel denetim odağı kullanır, davranışlarının sonuçlarını kabul eder ve kurallara sorumsuz öğrencilerden daha çok uyarlar. Çocuklar, öğretmenler gibi yaşamlarındaki önemli kişilerin davranışlarına gıpta eder ve onların değerlerini kabul ederler. Sorumlu ve özerk yetişkinler olarak öğretmenler, çocukların sorumlu olarak davranmaları için değerleri, davranışları ve tavırlarıyla model olmalıdır. Sorumluluk ve yetki sahibi öğretmenler, çocuk gelişiminin ilkelerini bilir ve başarıyla uygularlar ve bir çocuğa sorumlu ve özerk davranış için rehberlik etmede kendi eylemlerinin niteliğini gösterirler. Çocuklara, davranışlarının doğal sonuçlarını güvenli bir biçimde yaşamalarına izin vermekle aileler ve öğretmenler uyumlu ve sorumlu bir biçimde çocuklara rehberlik etmiş olurlar. Katı bir biçimde boyun eğme ve denetim çocuklardan istenildiğinde, sorumluluk ve kendine hâkim olma söz konusu olmayacaktır (Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli 2003: Akt. Deniz 2003, 20).

1.2. MESLEKİ DOYUM

Günümüzde çalışmaya büyük anlamlar yüklenmekte, sanki çalışma 'kutsanmakta'dır. Öyle ki insanlar işleriyle tanımlanmakta, hatta yaşamlarının bütün boyutlarında işlerindeki kimliklerini benimsemektedirler. Bir asker karısıyla ve çocuğuyla ilişkilerinde asker kimliğini kullanabilmekte; bir cerrah, işindeki kimliğini ve bu kimliğin ona verdiği bakış açılarını yaşamının kalan alanlarına da taşımaktadır. Sanki artık insanlar "kendilerini" insan olarak üretmekten vazgeçmiş, işlerindeki kimliklerini üretme çabasına girmişlerdir (Dikmen 1995, 115).

İş, insan yaşamında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. İnsan, gününün önemli bir kısmını iş yerinde geçirmekte ve bunu da en az 20-25 yıl devam ettirmektedir. Kişinin

yaşamında mutlu olabilmesi, bir bakıma onun işinden doyum alması ile yakından ilgilidir. Kişinin işinden doyum sağlaması, onun hem organik hem psikolojik varlığı için önemlidir (Telman; Ünsal 2004, 13).

Batı dillerinde “yeterli” anlamındaki Latince “*satis*” sözcüğünden gelen sözcüklerle ifade edilen “doyum” kavramı, Türkçe’de de Arapça “*kuşkusu kalmamış, kanmış, hoşnut*” anlamlarındaki “*tatmin*” sözcüğüyle anlatılagelmıştır. Doyum, “*eldekinden hoşnut olma durumu, doyma işi, yetinme, kanma*” şeklinde tanımlanmaktadır (Arısoy, 2007, 72).

İş doyum (ya da *iş tatmini*) ise çalışma hayatının önemli bir kavramını ifade etmek üzere kullanılan bir isim tamlamasıdır. *İş doyum*, çalışanların işletmelerine olan katkılarını doğrudan etkileyen bir faktör olarak dikkat çekmektedir. İş doyum, çalışanın işine olan ilgisinin ya da ilgisizliğinin; işini yapmaktan duyacağı olumlu ya da olumsuz duyguların bir sonucudur. İş doyum, temel anlamıyla, insanların işlerini ne kadar sevdiklerini ifade etmektedir (Tınaz 2005, 25).

Cribbin (1972)’e göre iş doyum, iş görenin toplam iş çevresinden örneğin işin kendisinden, yöneticilerden, çalışma grubundan ve iş organizasyonundan elde etmeye çaba gösterdiği rahatlatıcı ve iç yatıştırıcı bir duygudur (Eroğlu 2000, 251).

İş tatmini denildiğinde, işten elde edilen maddi çıkarlar ile iş görenin beraberce çalışmaktan zevk aldığı iş arkadaşları ve eser meydana getirmenin sağladığı mutluluk akla gelir (Eren 2001, 202).

İş doyum oldukça soyut ve kompleks bir kavramdır. Genellikle iş doyum kavramı Armstrong’un belirttiği gibi, insanların işlerine karşı tutum ve duygularını içerir. İşe karşı olumlu ve hoş duygular iş doyumunu, olumsuz ve hoş olmayan tutumlar iş doyumunu açıklar (Serengil 1997, 14).

İş doyum kavramı, ilk kez 1920’lerde ortaya atılmış olup, önemi 1930-40’lı yıllarda anlaşılmıştır. Önemli olmasının bir nedeni, yaşam doyum ile ilişkili olmasıdır ki bu durum kişinin fizik ve ruh sağlığını doğrudan etkilemektedir. Bir diğer nedeni ise

üretkenlikle ilgilidir. İş doyumu ile üretkenlik arasında doğrudan bir ilişki olmamakla birlikte doyumsuzluğun yarattığı dolaylı etkiler (stres, grup uyumu gibi) konuyu önemli kılmaktadır (Sevimli; İşcan 2005, 55).

1.2.1.Mesleki Doyumun Önemi

İnsanlar kişisel yeteneklerini ortaya koymak ve gerçekleştirmek isterler. İş doyumu elde edemeyenler hiçbir zaman psikolojik olgunluğa erişemezler ve iş doyumun sağlanamaması bireyleri hayal kırıklığına uğratar. İş, insan hayatının odak noktası olduğundan işsiz olan kişi umutsuzluğa düşecektir. İnsanlar zorunlu olmadıkça bile çalışmak istemektedirler. İş doyumundaki boşluk ve işten soğuma, düşük moralin, düşük verimliliğin ve sağlıksız bir topluma gidişin nedenini oluşturacaktır. Organizasyonlarda iş görenlerin iş doyumun düşük olması diğer bir ifade ile iş tatminsizliğinin yaşanması sadece bireysel anlamda olumsuz sonuçlar doğurmayacaktır. Olayın örgütsel sonuçlarına baktığımızda iş görende işe gitmede isteksizlik, örgütten ayrılma, yetersizlik duygusu, işbirliği sağlayamama, işte hata yapma, işten uzaklaşma isteği, isabetsiz kararlar verme ile nitelik ve nicelik düşmesi yaşanabilecektir (Dilsiz, 2006, 39).

İş görenlerin işlerine yabancılaşmaları ve doyumsuzlukların artması örgüt içerisinde ani grevler, işi yavaşlatma, düşük verimlilik, disiplin sorunları ve diğer örgütsel sorunların oluşmasına neden olabilmektedir (Davis 1988, 504).

İş doyumunun yaşantımız üzerindeki etkileri son derece açıktır. Yöneticiler iş görenlerinin iş doyumları ile ilgili olarak üç nedenle konuya yaklaşırlar. Birincisi doyumsuz işçi işten kaçır ve mümkün olduğunca işten ayrılmanın başka bir işe geçmenin yollarını arar. Bu hareket örgüte büyük zarar verir. İkincisi iş doyumu yüksek olan birey daha sağlıklıdır ve daha uzun yaşar. Üçüncüsü doyuma ulaşan işçi olumlu davranışlarını hem işyerinde hem de sosyal yaşamında, aile çevresinde sürdürür. Hayata daha dinamik ve iyimser bakar. Doyumsuz iş gören ise hem iş yerinde hem de sosyal yaşamında sorunludur. Ailesine sorunlarını yansıtır ve onları da mutsuz eder (Özkalp; Kirel 2005, 138).

İş doyumu tüm meslekler için önemli olduğu kadar, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde en stratejik öge olarak kabul edilen öğretmenler için de önemli ve

gereklidir. Çünkü iş doyumsuzluğu strese neden olarak uzun ve şiddetli olduğunda ruh sağlığını bozabilmektedir (Ersever 1995: Akt. Akbaş 2006, 5).

Öğretmenlerin, üretken ve sağlıklı bir kişilik olarak görevlerini yerine getirmelerini; görevin doğasından, örgüt iklimi ve öğretim ortamından kaynaklanan birçok neden engelleyebilmektedir. Bu etkiler, öğretmenlerin ruh ve beden sağlığını büyük ölçüde etkileyerek strese neden olmaktadır (Saylan 1998: Akt. Akbaş 2006, 5).

Öğretmenlerin işlerinden duyduğu hoşnutsuzluk ya da hoşnutsuzluk olarak da tanımlanan iş doyumu, okul ile öğretmenin istekleri birbirine uyduğu zaman gerçekleşir (Vural, 2004: Akt. Tunacan 2005, 14):

1.2.2.Mesleki Doyum Kuramları

Bu bölümde mesleki doyum kuramlarından “İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı”, “İhtiyaçların Karşılansması Kuramı”, “Çift Etken Kuramı”, “Erg Kuramı”, “X ve Y Kuramı” ve “Başarı Kuramı” açıklanmıştır.

İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Bu yaklaşımın iki temel varsayımı bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi, kişinin gösterdiği her davranışın altında ihtiyaçların giderilmesinin yattığıdır. Yani kişi ihtiyaçlarını gidermek için belirli yönlerde davranır. Dolayısıyla davranışı belirleyen en önemli faktörlerden biri ihtiyaçlardır. Bu kuramın ikinci varsayımı ise, kişi belirli bir sıralama gösteren ihtiyaçlara sahiptir. En alt kademedede bulunan ihtiyaçlar giderilmeden üst kademedeki ihtiyaçlar kişinin davranış göstermesine yetmez. İhtiyaçların ne kadarının tatmin edildiği ancak ve ancak kişiyi istenilen davranışa götürebilir (Koçel 2001: Akt. Altıntaş 2007, 13).

İnsan ihtiyaçlarının hepsi aynı yoğunlukta değildir. Bazıları belirli bir önceliğe sahiptir. Öncelikli gereksinimler, bireyler için temel gereksinimler olarak ortaya çıkmaktadır. İnsanları davranışa yönelten ihtiyaçları belirlemek ve bunları gidermek için kullanılacak çeşitli örgütsel araçları saptamak gerekir. Abraham Maslow, dinamik bir yapıda olan insan gereksinimlerinin doğasını incelemeye çalışmıştır. İnsanlar bu yönleriyle gereksinimler zincirinin arkasında koşan dinamik bir varlık olarak görülebilir. İnsanların gereksinim duymama hallerini, umutsuzluk nedeni canlılığın yitirilmesine

neden olabilir. Çünkü gereksinimlerin bittiği bir yerde bir başka gereksinim başlar. Bu yüzden Maslow, ihtiyaçları önem sırasına göre bir hiyerarşi içine koymaya ve bunları giderecek örgütsel araçları belirlemeye çalışmıştır (Türk, 2008, 42).

Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	İhtiyaçların Örgütçe Nasıl Karşılanabileceğinin Örnekleri
Kendini Gerçekleştirme Kişinin yaratıcı yeteneklerini kullanabilmesi	<i>Yaratıcılık gerektiren cazip işler, kişisel gelişme, yükselme olanakları</i>
Saygınlık (Psikolojik) Başarı, tanınma ve statü sahibi olma	<i>Görevin adı ve sorumluluğu, yapılan işin beğenilerek övülmesi, yükselme, statüye uygun aylık, itibarlı olanaklar</i>
Sosyal İhtiyaçlar Sevme, ait olma, kimlik duygusu kazanma, benimsenme	<i>Arkadaşça ilişkiler ortamı, futbol, tavla, satranç futbol maçları, pikparti, vb. sosyal faaliyetler</i>
Emniyet İhtiyaçları Tehlikelerden korunma, korku duymama güvenlik içinde olma	<i>Sigorta ve emeklilik programları, iş güvencesi, emin, sağlıklı iş koşulları, yetenekli, uyumlu ve iyi önderlik</i>
Fizyolojik İhtiyaçlar Yaşam ihtiyaçları: Hava, su, yiyecek, cinsiyet	<i>Ücret, yan ödeme , iyi çalışma koşulları</i>

Şekil 1.3. Maslow' un ihtiyaçlar Hiyerarşisi (Can 2002: Akt. Tunacan 2005, 20-21).

Çağdaş, teknolojik bakımdan ilerlemiş toplumlarda, çalışanların fizyolojik, güvenlik ve ait olma ihtiyaçlarının doyurulmuş olduğu, Maslow'un hiyerarşisini kullananlar tarafından sık sık yapılan bir varsayımdır. Bu durumda, çalışanlar saygı, takdir ve sonra da kendilerini gerçekleştirme ihtiyaçları ile motive edilirler. Sonuç olarak, bu ihtiyaçları

karşılacak koşulların iş yerinde bulunması gerekir (Jackson, Mathis:Akt. Arısoy 2007, 36).

Bu yaklaşım çerçevesinde Wroom tarafından geliştirilmiş “İhtiyaçların Karşılanması Kuramı” ve iki temel model bulunmaktadır. Bunlardan biri “çıkarma modeli”, diğeri “çarpma modeli” dir.

İhtiyaçların Karşılanması Kuramı

Wroom tarafından geliştirilen “İhtiyaçların Karşılanması Kuramı” na göre, insanlar ihtiyaçlarını tatmin etmek için davranışta bulunmaktadırlar. Dolayısıyla davranışlar ihtiyacı karşılayacak bir amaca doğru yönelmektedir. Wroom sosyal ihtiyaçlarda bireysel farklılıkları göz önüne alarak, Maslow’un aksine insanların sosyal ihtiyaçlarını gidermek için gerçekleştirdikleri amaçlar arasında farklılıkların bulunabileceği sonucuna varmıştır. Şimşek (1999), çalışmasında Wroom’un bu yaklaşımından yola çıkarak işletme yönetiminin belirlediği amaçlara ulaşıldığında, personel de bazı ihtiyaçlarını tatmin edebilmişse, personelin işletmenin bu amaçlarına sahip çıkacağını ve böylece işletme yönetiminin belirlediği amaçlara daha çabuk ulaşabileceğini vurgulamaktadır. Wroom (1964), yukarıda açıklanan varsayımları ele alan “çıkarma” ve “çarpma” adı altında iki model geliştirmiştir. Bu iki model iş doyumunu bir çevrenin ihtiyaç yapısına uygunluk derecesinin doğrudan fonksiyonu olarak ele almaktadır. Wroom da Maslow gibi iş doyum kavramını tek yönlü olarak kabul etmiş ve ihtiyaçların karşılanması kuramını bu doğrultuda gerçekleştirmiştir (Gürsel; Izgar; Altınok ve Diğerleri; 2003, 127-128).

Çıkarma Modeli

Bu model, iş doyumunun kişinin ihtiyaçları ve çevrenin bu ihtiyaçları karşılaması arasındaki bir fonksiyonu olduğunu kabul eder. İki değişken arasındaki zıtlık çoğaldıkça doyum azalır, zıtlık azaldıkça doyum çoğalır. Bu modelin belli bazı karakteristikleri bulunmaktadır. Bunlardan biri, kişinin ihtiyaçları arttıkça, çevredeki değişkenleri dikkate almadan iş doyumunu daha da azalır. İkinci karakteristik; bir insanın ihtiyaç düzeyi 1 ve doyum düzeyinin de 1 olduğu varsayılabilir. Bu birey, 10 ihtiyaç düzeyi ve 10 doyum düzeyi olan kişi ile aynı derecede doyuma ulaşmaktadır (Aydın, 2006, 40).

Çarpma Modeli

Çarpma modelinde, kişinin ihtiyaçlarının, bunların tatmin olma düzeyleri ile çarpılması ve bütün ihtiyaçların çarpımının toplanması söz konusudur. Bu toplam iş doyumu düzeyidir. Şekil 1. 4.'te bu iş doyumu düzeyi sıralaması E, C, A, G, D, B, F şeklinde gerçekleşmiştir (Aydın, 2006, 40-41).

	İhtiyaçlar			Doyumlar			Fark skoru			Toplam Fark	İhtiyaçxDoyum	Doyum Düzeyi
	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
A	8	7	4	6	3	0	2	4	4	10	69	E
B	3	9	6	1	1	2	2	8	4	14	24	C
C	8	7	5	7	7	4	1	0	1	2	125	A
D	4	2	3	2	2	8	2	0	0	2	36	G
E	8	10	10	9	9	8	0	1	2	3	242	D
F	3	6	9	1	1	1	2	5	8	15	18	B
G	4	4	7	3	2	5	1	2	2	5	55	F

Şekil 1.4. Çalışanların İhtiyaçlarına Göre Doyum Düzeyleri Sıralaması (Silah 2005, 140).

Çift Etken Kuramı

Bu konudaki araştırma Frederick Herzberg ve arkadaşları tarafından 1950'lerin sonlarında ve 1960'ların başında 200 mühendis ile muhasebeciler üzerinde uygulanmıştır. Teori temelde Maslow'un teorisinin iki boyutta sınıflandırılmasına dayanmaktadır. Pittsburgh bölgesinde dokuz şirket üzerinde yapılan bu araştırmada muhasebeci ve mühendis örnekleminin yüksek derecede güdülendikleri ve tam olarak doyum hissettikleri durumlar ile kendilerini doyumsuz hissettikleri durumları anlatmalarını istendiği araştırmada, iş görenleri nelerin güdülediğini betimlemeye çalışan bir kuram geliştirilmiştir. Yüksek derecede güdüleyici ve tam olarak doyum sağlayıcı koşullar, **doyum ve güdüleyici etkenler** olarak, doyumsuzluk oluşturan koşullar ise **doyumsuzluk ve koruyucu etkenler** olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma iş görenin iç ve dış çevresiyle ilişkilendirilmiştir (Bartol ve Martin 1991: Akt. Çelik 2003, 21).

Bu kurama göre (İncir 1990, 16):

a) Doyuma yol açan etmenler; başarı, tanınma, mesleğin kendisi, sorumluluk, yükselme gibi içsel güdüleyici faktörlerden kaynaklanan etmenlerdir.

b) Doyumsuzluğa yol açan etmenler ise yönetim, denetim, çalışma koşulları, ücret, insan ilişkileri (iş ve iş yaşamı dışındaki arkadaşlar) gibi dışsal güdüleyici faktörlerden kaynaklanan etmenlerdir.

Herzberg, araştırma sonucunda elde ettiği bulgulardan hareketle çalışma yaşamındaki motivasyonun belirleyicisi iki faktör grubu üzerine odaklanmış ve bunları *motive edici (güdüleyici) faktörler* ve *hijyen faktörleri (koruyucu faktörler)* şeklinde adlandırmıştır (Tınaz 2000: Akt. Arısoy 2007, 37-38).

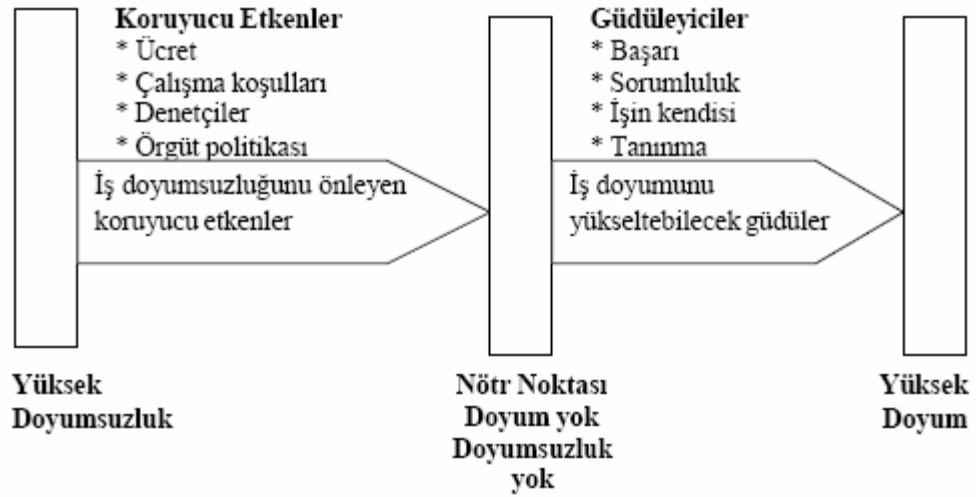
Motive edici faktörler, kişisel doyum sağlama özelliğine sahip oldukları için motive edici bir potansiyele sahiptir. Bu faktörler, çalışanı mutlu kılar, iş yerine bağlar ve çalışmaya özendirir. Motive edici faktörlerin yokluğu durumunda ise çalışan mutsuz değildir. Sadece işine karşı nötr bir duygu geliştirmiş olabilir. Motive edici faktörler, bireyi yöneltici, özendirici ve giderildikleri ölçüde doyum yaratıcı niteliktedir. *Hijyen faktörleri*, var oldukları zaman insanı güdüleyici bir etkiye sahip değildirler. Fakat bu faktörlerin iş yerinde var olmaması durumunda çalışanlar mutsuz ve doyumsuz olurlar. Hijyen faktörleri, bir iş yerinde çalışanların psikolojik ve fiziksel sağlığı açısından normal olarak bulunması gereken koşulları ifade etmektedir. Bu koşulların yokluğu durumunda bireylerin çalışması tehlikeye düşer; çalışanlar işten ayrılmayı düşünebilir (Tınaz 2000: Akt. Arısoy 2007, 38-39).

Herzberg, çalışanların örgüt içinde kalmalarını ve onu benimsemelerini engelleyen bazı özendirme araçlarının yetersizliğine dikkati çekmektedir. Eğer **genel işletme politikası ve yönetimi** yetersiz ve beceriksiz ise, **en yakın yöneticinin teknik bilgi ve becerisi yeterli** değilse, **en yakın yöneticilerle astlar arasındaki ilişkiler** iyi değilse, işyerindeki **ücret ve maaş koşulları ve bunlarda artış düzeyleri** iyi değilse, işyerindeki **fiziksel çalışma koşulları ve fabrika organizasyonu** yetersiz ve sorunlar yaratıyorsa, çalışanların **iş güvenliği** yeterince sağlanamamışsa astları örgüt içinde

tutma ve çalıştırma olanaksız hale gelmektedir. O halde örgüt için yaşamsal nitelik arz eden bu **hijyenik koşulları** öncelikle sağlamalıdır (Tunacan, 2005, 27-28).

Herzberg'in incelemelerine göre hijyenik koşullar sağlandıktan ve belirtilen altı faktör (genel işletme politikası ve yönetim, teknik bilgi ve yetenek, amirlerle beşeri ilişkiler, ücret ve maaş düzeyi, fiziksel çalışma koşulları ile fabrika organizasyonu, iş güvenliği) olumlu biçime dönüştükten sonra bile güdüleme sağlanamamaktadır. Çünkü bu faktörlerin varlığı yalnız başına güdüleyici olamamaktadır. Bu nedenle, ikinci gruba giren ve çalışanları **güdüleyici bir rol oynayan faktörlere** temas etmektedir. Bu faktörler, çalışanın **işi tamamlayabilmesi ve başarı duygusunu tatmin** etmesi; işyerinde **tanınan bir kimse durumuna** gelmesi; iş **sevmesi ve onu yapmaktan zevk** alması; işin **çalışana belirli yetki ve sorumluluklar kazandırması**; işin bir **terfi etme ve sosyal bir statü** kazandırma aracı olması; işin çalışanı **mesleki bakımından geliştirmesi ve olgunlaştırması** şeklinde açıklanabilir (Eren 2004: Akt. Tunacan, 2005, 28).

Şekil 1.5.'te Herzberg'in İki Etken Kuramı görülmektedir.



Şekil 1.5. Herzberg'in İki Etken Kuramı (Bartol ve Martin 1991: Akt. Çetinkanat 2000: 19).

Erg Kuramı

Clayton Alderfer tarafından geliştirilen ERG kuramı Maslow ve Herzberg'in kuramlarında kullandıkları sınıflamalara benzer bir sınıflama yaparak güdüleyici

etkenleri değişik bir yaklaşımla açıklamaya çalışmıştır. Alderfer gereksinimleri üç gruba ayırmıştır:

1. Var olma (Existence),
2. Aidiyet (Relatedness),
3. Gelişme (Growth).

Bu kurama İngilizce kelimelerin baş harfleri kullanılarak kısaca ERG kuramı denilmektedir (Baysal; Tekarslan 2004, 160).

Varlık - Varolma: Açlık, susuzluk, ücret, fiziki güvenlik v.b gibi fizyolojik özdeksel gereksinimler burada toplanmıştır. Burada amaç insanın özdeksel temelini sağlamaktır. Bu gereksinimlerin giderilmesi de örgütün kaynaklarının bol olmasına bağlıdır (Onaran 39, 1981).

Aidiyet: Diğer insanlarla tatmin edici ilişkiler kurma ihtiyacıdır. Duyguların ve düşüncelerin karşılıklı paylaşımının sonucunda tatmin edilir (Barutçugil 2004: Akt. Tunacan 2005, 34).

Gelişme Gereksinimleri: Bu gereksinimler bireyin çevresiyle verimli şekilde yenilik ve yaratıcılıklarını geliştirecek biçimde etkileşimlerini içermektedir. Gelişme gereksinimleri; birey üzerinde odaklaşır ve bireyin sahip olduğu kapasiteyi tam olarak kullanabilmesi için güdülenmesi ile ilgilidir ve bireyin olgunlaşması, onun gelişmesini içerir. Bu gereksinimlerin doyurulması, bireysel kapasitenin daha gelişmesine yeni yeteneklerin ortaya çıkmasına neden olur (Çetinkanat 2000, 17).

Erg ve Maslow'un kuramları arasında ilişki bulunmaktadır. Alt düzeyli gereksinimler giderildike birey üst düzeyli gereksinimlere yönelir. Bu bakımdan Alderfer ve Maslow kuramları benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan her iki kuramda kendini gerçekleştirme ve gelişme gereksinimlerinin doyumunun olanaksız olduğu belirtilmektedir. Erg kuramına göre, ayrımlaşma, daha az somut olan amaçları elde edemeyenler, daha somut amaçlara yönelirler. İkinci farklılık ise, Alfedler'in aynı anda birden fazla gereksinimin etkin olabileceği görüşüdür. Erg kuramı ile ilgili araştırmalarda, Maslow'un beş gereksiniminin  kümede incelenebileceğinin ve aynı

anda üç gereksinimin güdülenmiş davranışta bulunabileceğini desteklemektedir (Çetinkanat 2000, 17-18).

Şekil 1.6.'da Maslow'un Gereksinin Hiyerarşisi Kuramı ile Alderfer'in ERG Kuramının karşılaştırılması görülmektedir.

Maslow Gereksinin Hiyerarşisi Kuramı	Alderfer ERG Kuramı
Kendini Gerçekleştirme	Gelişme
Saygınlık	
Sevgi ve Ait Olma	İlişki
Güvenlik	Varlık
Fizyolojik	

Şekil 1. 6. Gereksinin Kuramlarının Karşılaştırılması (Bartol ve Martin 1991: Akt. Çetinkanat 2000, 23).

X ve Y Kuramı

McGregor, Maslow'un kuramına dayanarak X kuramı (geleneksel yönetim-denetim görüşü) ile Y kuramı (bireysel-örgütsel amaçların kaynaştırılması) adını verdiği iki kuram ileri sürmüştür. Bu iki kuram yönetimle ilgili iki karşıt görüş niteliğini taşımaktadır (Onaran 1981: Akt. Demirkol 2006, 23).

X teorisinin varsayımlarını şu şekilde özetlemek mümkündür (Hicks 1972; Akt. Dilekoğlu 2003, 23-24):

X Kuramında;

- 1-Normal olarak insan işi sevmez ve imkan bulduğunda işten kaçır; tembellik yapar.
- 2-İnsanın bu işi sevmeme özelliği nedeniyle insanların çoğu örgütsel amaçların elde edilmesinde yeterli çabayı göstermeleri için zorlanmalı, kontrol edilmeli, yönetilmeli ve ceza ile korkutulmalıdır.

3-Normal bir insan yönetilmeyi tercih eder; sorumluluktan kaçmak ister; hırsı azdır; her şeyde fazla da güvelik arar.

Görüldüğü gibi X kuramında bireye değer verilmiyor ve birey daha çok kontrol altında tutulması gereken bireyler olarak görülüyor. Hatta bireylere sorumluluk vermek ve bu sorumluluğun gereklerini yerine getirmesi için ceza verilmektedir (Gürsel; İzgar; Altınok ve Diğerleri; 2003, 83).

Y Kuramında;

1-Çalışma oyun kadar doğaldır.

2-Kişi doğuştan tembel değildir, onu bu hale getiren tecrübeleridir.

3-Kişi belirlediği amaç doğrultusunda kendi kendini kontrol ederek çalışır.

4-Her insanın potansiyeli vardır. Uygun şartlar altında kişi bunları geliştirir ve daha fazla sorumluluk yüklenmeyi öğrenir.

5-Tüm çalışanlar yaratıcılık yeteneğine sahiptirler.

6-Örgütsel amaçlara bağlılık onların elde edilmesi ile ilgili ödüllere bağlıdır.

7-Dolayısıyla yöneticinin yapması gereken uygun bir ortam yaratmak suretiyle insanın kendini geliştirmesine ve sahip olduğu enerjiyi amaçları doğrultusunda kullanmasını sağlamaktır (Çakır, 2006, 110).

Y kuramına göre insanın güdüler hiyerarşik bir düzen içinde sıralanmıştır. İş yerinde iş görenin fiziksel ve düşünsel çaba harcaması oyun ya da dinlenme kadar doğaldır. Çalışan işten nefret etmez, iş bir başarı ve tatmin kaynağıdır. Sıkı denetim ve ceza ile korkutma kişiyi örgütsel amaçlara yöneltecek tek yol değildir, insanlar örgüte bağlanır işi ve arkadaşlarını severse kendi kendini yönetme ve denetim yollarını kullanarak örgüte daha yararlı olmaya ve hizmet etmeye çalışır. Örgütsel amaçlara bağlılık onların elde edilmesi ile ilgili ödüllere bağlıdır. Elverişli koşullar sağlandığı takdirde normal insan sorumluluğu kabul etmekle kalmaz onu aramayı da öğrenir (Eren 2001: Akt. Demirkol 2006, 23).

Yukarıda verilen açıklamalardan da görüldüğü gibi X kuramı doğrultusunda yöneticilerin çalışanlara yaklaşımı ve bakış açısının daha eleştirel ve ön yargılı olduğunu söyleyebiliriz. Y kuramının felsefesi ise işletmenin amaçları ile çalışanların

kendi hedeflerini bütünleştirmeyi gerçekleştirerek kişisel gelişimi sağlamaktır (Türk, 2008, 48-49).

Başarı Kuramı

1940'ların sonlarında psikolog McClelland ve arkadaşları T.A.T (Tematik Algı Testi) testini insan ihtiyaçlarını ölçmede bir yöntem olarak kullanmaya başlamışlardır. Bilindiği gibi T.A.T. testleri, kişilere gösterilen resimler hakkında bireylerin hikayeler yazması istenen projektif tekniğine dayalı bir yöntemdir. Örneğin, McClelland ve arkadaşları bir çalışmalarında üç yöneticiyi teste tabi tutmuşlar ve bu yöneticilere iskemlede oturan birinin işyerindeki masasının üzerindeki aile fotoğrafına baktığı görülen bir resim göstererek yöneticilerden bununla ilgili hikaye yazmaları ya da anlatmaları istenmiştir. Yöneticilerden ilki, resimle ilgili olarak bir mühendisin ailesi ile birlikte tatil planının hayalini kurduğunu söylemiştir. Diğeri, bir tasarımcının ailesinin ihtiyaçlarını göz önüne alarak bir alet tasarladığı söylemiş; üçüncüsü ise, güvenli görünümü nedeni ile kişinin bir problemi çözmek üzere olduğunu söylemiştir. Ortaya koyulan bu üç farklı hikayeden yola çıkarak McClelland üç yöneticinin de başarı ihtiyacında oldukları ama aralarındaki derecelerin farklı olduğunu belirtmiştir. Bu ve benzeri çalışmalara dayanarak McClelland, bu üç farklı yaklaşımı incelemiş ve deneye katılanların ihtiyaçlarının altında yatan önemli duyguları davranışlarına yansıtıklarını ileri sürmüştür. McClelland, araştırmalarının sonucunda başarı, ait olma ve güce dayalı ihtiyaçlar şeklinde adlandırılan üç tür ihtiyaç ortaya koymuştur (Yılmaz, 2008, 21).

Bu gereksinimler şu şekilde açıklanabilir:

Başarı Gereksinimi: Başarı gereksinimine sahip olan kişiler şahsen sorumlu olacakları durumları tercih ederler. Zor işleri tek başlarına çözmeyi isterler ve yeteneklerine güvenirlir. Başarı gereksinimi yüksek olanlar orta derecede riskli işlere girerler. Çünkü riski az olan durumlarda başarı kazanmak zevkli gelmemekte; riski yüksek olan durumlarda ise başarı olasılığı düşük ve bu durumu seçmek mantıksız olmaktadır. Başarı gereksinimi yüksek olan bireyleri bir diğer özelliği ise yaptıkları işlerin sonuçları hakkında somut bilgi alma isteğidir yani onlar için geri besleme önemlidir (Tevrüz ve diğerleri 1999: Akt. Dil 2005, 89-90).

Ait Olma (Bağlanma-İlişki Kurma): İnsanlarla ilişki kurma dürtüsüdür. Bu motiv, kişinin yaşamını tek başına sürdüremeyen ve toplumsal niteliğe sahip olduğu gerçeğinden hareketle, diğer kişi ve gruplarla ilişki içerisinde bulunacağını ifade etmektedir. Toplumda her bireyin belirli kişilerle bağlılık ve bu kişilerle çeşitli düzeylerde geliştirmiş olduğu dostluk, arkadaşlık ilişkileri mevcuttur. Fakat bu sosyal motiv elbette ki kişiden kişiye farklılık gösterecektir (Eren 2001, 515).

Güce Dayalı İhtiyaçlar: Bir birey zamanının büyük bir kısmını nasıl daha güçlü olabileceği, diğer insanları nasıl kontrolü altına alabileceğini düşünerek geçiriyorsa bu bireyin güç kazanma ihtiyacı fazladır. Güç kazanma güdüsü kontrolü elde bulundurma ve sağlama güdüsüdür. Güç kazanma güdüsüne sahip bireyler kendilerine ulaşılması zor ve çalışma gerektiren anlamlı amaçlar seçerek bunları gerçekleştirmek için gerekli bilgi ve yeteneği elde edecek ve kullanabilecek tutum ve tavır gösterirler. Diğer insanlara oranla daha fazla risk yüklenirler.

McClelland bu üç ihtiyaç ve güdü içinde en çok başarı güdüsünün birey ve toplumu etki altında bıraktığını iddia etmektedir. Birey faaliyetlerinde başarılı olmayı arzuladığı halde başarısız olmaktan da büyük ölçüde korku ve çekingenlik duyacaktır, o halde bu korkunun yenilmesi halinde başarılı olma isteği bireyi faaliyette bulunmaya yöeltecektir (Eren 2001: Akt. Demirkol 2006, 21).

Çalışanların bu üç ihtiyaç çerçevesinde değerlendirilerek ön plana çıkan ihtiyaçlarının doyurulması ile çalışma ortamına etkin katılımları ve işten doyumları sağlanabilir.

1.2.3. Mesleki Doyumu Etkileyen Faktörler

Çalışanların iş doyumunu etkileyen faktörleri başlıca iki grupta toplamak mümkündür. Birinci grup; yaş, cinsiyet, zeka, kıdem, eğitim düzeyi, kişilik gibi çalışanın bireysel özellikleriyle ilgili olan bireysel etkenlerdir. İkinci grup ise iş ve işin niteliği, yönetim ve değerlendirme, ücret ve yan ödemeler, yükselme ve gelişme imkanları, çalışma şartları, kişiler arası ilişkiler, örgütsel ortam ve sosyal konum gibi işle ilgili etmenlerden oluşur (Can ve Koçak 2003: Akt. Arslan 2006, 40).

1-Bireysel Etkenler:

Yaş: Bu değişkenle ilgili olarak yapılan araştırmaların bulguları, yaş ve iş doyumu arasında genellikle olumlu bir bağlantı olduğu doğrultusundadır. Bireyler yaşlandıkça yaptıkları işten daha fazla doyum almaya başlarlar. Yaşlanan kişinin yaşamdan beklentileri daha azdır. Aynı zamanda işletmede almış olduğu kıdem nedeniyle de hem sosyal ortama hem yaptığı işe alışmıştır. Genç bireylerin beklentileri ise daha yüksektir. Daha yavaş alışkanlık kazanırlar. Bazı istisnalarla birlikte genel kanı, iş doyumunun yaşla doğru orantılı olarak arttığı yönündedir (Tınaz 2005: Akt. Tunacan 2005, 48).

Cinsiyet: Araştırmalarda iş doyumuyla cinsiyet arasında farklı ilişkiler olduğu ileri sürülmektedir. Kimi araştırmalara göre iş doyum-cinsiyet ilişkisi bulunmakta, kimilerine göre ise bulunmamaktadır (Aliyeva, 2005, 129).

Çalışmaların bazıları, erkeklere göre daha kötü koşullar altında çalışan kadınların, işlerinden daha çok doyum elde ettiklerini göstermiştir. Diğer yandan, kadınların iş doyumlarının daha düşük olduğunu belirten araştırmalarda, bu sonuç, kadınların eşlik ve annelik rollerinin öncelikli olması nedenine bağlanmıştır. Kadınlar bu nedenle, çalışma yaşamında üst düzey gereksinimleri gidermeyi amaçlamamakta ve işlerin parasal ya da fiziksel ödülleriyle ilgilenmemektedirler (Gezer, 1998, 30).

Diğer yandan Aslan'ın (2001) aktardığına göre mesleki doyum konusunu cinsiyet farklılıkları açısından değerlendiren Yetim (1993) araştırmasında; çalışma koşulları ve ücret her iki cinsiyet açısından eşitse, kadın ve erkek arasında mesleki doyum bakımından bir farklılık gözlenmediği bulgusunu saptamıştır (Türk, 2008, 55).

Zeka: Tek başına zekâ düzeyi ile iş doyumunda önemli bir ilişki bulunmasa da, zeka düzeyine uygun bir işin yapılıp yapılmamasının iş doyumunu açısından önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Birçok iş ve meslek için belirli bir zekâ düzeyinin gerekli olduğu, bu düzeyden sapmaların iş doyumsuzluğuna neden olduğu kanıtlanmıştır (Ulusoy 1998: Akt. Samadov 2006, 24).

Kıdem: Yaş değişkeninin iş doyumuna etkisi konusundaki araştırma bulguları, bu değişkenin kıdemle ortaklaşa iş doyumunu etkilediğini göstermektedir. Yapılan araştırmalarda kıdem ve yaş ile iş doyumunda ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Kişilerin kıdem ve deneyimleri arttıkça iyi statülere gelme imkânları da artmaktadır. Bu da işten daha çok doyum almalarını sağlamaktadır (Şenyüz 1999: Akt. Yiğit 2007, 41).

Eğitim Düzeyi: İş görenlerin eğitim durumu ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalarda eğitim düzeyleri yüksek olan iş görenlerin iş tatmin düzeylerinin daha az eğitim görmüş olan iş görenlere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak böyle bir sonucun iş görenin eğitim durumuna uygun bir iş bulma olanağı ile sınırlı olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden iş görenlerin eğitim durumlarına uygun bir işte çalıştıkları zaman daha çok iş tatmini elde edebileceklerini söyleyebiliriz (Demir, 2001, 30).

Brown ve McIntosh (1998)'un geliştirdiği yaklaşıma göre herhangi bir pozisyonu işgal eden çalışanın sahip olduğu eğitim, söz konusu pozisyon için gerekli asgari eğitim düzeyinden fazla değilse çalışanın eğitim düzeyi ve iş doyumunu düzeyi arasındaki ilişkinin pozitif yönde olması beklenir. Ancak, çalışanın eğitim düzeyi söz konusu pozisyon için gerekli olan asgari eğitim düzeyinden yüksek ise çalışanın eğitim durumu ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin negatif yönde olması beklenir. (Efeoğlu, 2006, 29).

Kişilik: Kişilik özellikleri ile iş doyumunu arasında bir ilişkinin var olduğu bilinmektedir. Kendine güvenen, özsaygı duygusunu gerçekleştirmiş çalışanlar daha fazla doyum sağlamakla birlikte mücadele gerektiren işlere karşı daha yüksek değer vermekte, başarıya daha çok güdülenmekte, daha yüksek sorumluluk almakta buna karşılık övülmeye, onaylanmaya daha az gereksinme duymakta, eleştirilere daha açık olmakta ve eleştirilerden daha az etkilenmekte, uyum mekanizmalarına daha az başvurumaktadırlar (Başaran 1982: Akt. Altıntaş 2007, 28).

Her meslek ya da örgüt belli kişilik yapısındaki insanlara daha fazla iş doyumunu verebilir. Örneğin içedönük biri mümkün olduğunca az insanla karşılaşacağı ya da sessiz bir ortamda çalışmaktan mutlu olurken, dışa dönük biri tam tersi bir ortamda çalışmaktan daha fazla doyum sağlayabilir (Kımkı, 2007, 26).

2-İşle İlgili Etkenler:

İş ve İşin Niteliği: Bireyin iş doyumunu etkileyen başlıca etken yaptığı işin ilginç ve zevkli olması, çalışan tarafından sevilip beğenilmesidir (Baysal 1978: Akt. Arslan 2006, 40).

Çalışan kişinin davranışlarında, işletme yönünden verimli ve uyumlu olması, kişi yönünde ise doyum bulmasında diğer faktörler kadar işin niteliği de etkili olmaktadır. Çok yetenek gerektiren ve eğitim olanağı olmayan ya da hiç yetenek istemeyen işlerde işe ilgi azalmakta ve bunla birlikte iş doyumsuzluğu ortaya çıkabilmektedir. Bu durumda eğitim olanaklarının sağlanması, sorumluluğun arttırılması ve uygun düzeyde tutulması, özerklik sağlanması, uygun denetleme düzeyinin sürdürülmesi, yeni iş yerine uyum sağlayıcı uygulamalara yer verilmesi iş doyumunu sağlayan önlemlerdir (Engin, 1999, 19).

Yönetim ve Değerlendirme: Birey bir örgütte kendisine verilen işleri yapmaya başlayınca örgüt içinde geçerli olan ilişkiler sistemine de dahil olur. Üstlendiği göreve göre denkleleriyle birlikte çalışır, üstlendiği role göre amirleri ya da astları vardır. Amirler işin planlamasını yapar ve planlanan şekilde yürümesi için astlarını denetler. Bu denetim çalışanlara çok az serbestlik tanıyıp kendi başlarına karar almalarını ve katılımlarını zorlaştırıyorsa iş doyumsuzluğu ortaya çıkmaktadır (Erdoğan 1996: Akt. Atay 2006, 55).

İşin çalışandan ayrı görülmesi teknik yanı ağır basan, hizmet ya da üretim sürecinde odaklanan bir denetim anlayışına yol açar. Kontrolü ve hükmetmeyi esas alan, çalışanın eksikliğini ya da hatasını bulmayı amaç edinen böyle bir denetim süreci çalışanları rahatsız eder; onların güdülenmelerini düşürür; kendilerini yenilemekten alıko ve dolayısıyla performanslarını olumsuz etkiler. Denetim odak noktası, insan kaynağının geliştirilmesi ve etkili biçimde kullanılmasıdır. İnsanlar genel olarak denetlemekten hoşlanmazlar ve özellikle de denetin kusur arayıcı ve güç gösterisi haline gelmesi insanı doyumsuzluğa ve isteksizliğe iter (Yıldırım 1999: Akt. Pişkin 2001, 12).

Ücret ve Yan Ödemeler: İş görenin çalışması neticesinde elde edeceği ve kendisi için anlamlı olan ücret en az duygusal doyum kadar önemlidir. Alınacak ücret işteki

başarının karşılığıdır. Ödemenin yeterli bulunmaması işten doyumunu azaltmakta verimi düşürmektedir (Rose 2000: Akt. Yıldırım, 2001, 84).

Yükselme ve Gelişme İmkanları: Yükselme parasal ve psikolojik ödülleri birlikte içeren bir belirleyici niteliğindedir. Yükselme, her şeyden önce personelin gösterdiği başarının ödülüdür. Yükseldikçe kendini gerçekleştirme olanağı elde eden personelin kendine olan güveni de artmaktadır. Ayrıca, yükselme hem kuvvetli bir statü hem de kendilerini ilgilendiren konularda daha çok söz sahibi olmak isteyenlere bu olanağı sağladığından psikolojik bir ödül niteliği taşımaktadır. Daha önemli bir iş daha çok sorumluluk ve daha yüksek sosyal saygınlık anlamına gelen yükselme, personelin iş doyum düzeyini de arttırmaktadır. Aynı zamanda, ücret artışını da içermesi yükselmeye parasal bir ödül niteliği kazandırmaktadır. Bu durumda, yükselmenin parasal takdir edilme, saygı görme ve kendini gerçekleştirme gereksinmesinin doyumunda etkili olabileceğini söylemek olanaklı olabilir (Sabuncuoğlu 1987: Akt. Demirkol 2006, 12).

Çalışma Şartları: Genel olarak çalışanlar elverişli fizik koşulları olan işyerlerini tercih etmekte ve önem vermektedirler. Ayrıca çalıştıkları yerde gerekli araç gereç ve malzemenin yeterli olmasına dikkat etmektedirler (Gezer 1998: Akt. Cambaz 2005, 12).

Kişiler Arası İlişkiler: Örgütte çalışanların birebir ilişkileri birçok örgütsel değişkenleri etkilediği gibi iş doyumunu da etkilemektedir. Herkes zevk aldığı ve güzelce vakit geçirebileceği arkadaşlarla çalışmak ister. Çalışma arkadaşlarının birbirilerine karşı tutum ve davranışları psikolojik ve sosyal varlık olan insan üzerinde etki yapmaktadır. Çalışma arkadaşlarının davranışları ile iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Oshagbemi 2000: Akt. Omarov 2009, 70).

Örgütsel Ortam: Kişinin yaptığı iş ne olursa olsun birinci sınıf bir çalışan olarak kabul edilme hemen her çalışan için derin bir doyum sağlar. Üstleri tarafından değer verilmesi, vazgeçilmez olma ve hizmetlerinin eksikliğinin örgütte hissedilmesi gibi duygular çalışana haz verir. Toplumca iyi tanınan, değer ve önem verilen bir örgütte önemli gibi görünen bir unvana sahip olma kişilerin sosyal konumunu etkiler. İyi bir ast-üst ilişkisi, çalışma şartları ve kişiler arası ilişkiler örgütsel ortamdan doyum sağlamada önemli etkenlerdir (Yıldırım 1999: Akt. Pişkin 2001, 15).

Sosyal Konum: Genel olarak toplumun bazı işleri diğerlerinden daha fazla değer verdiği bir gerçektir. Bu nedenle değer verilen işlerde çalışan insanlar, değer verilmeyen işlerde çalışanlara göre daha fazla doyum alacaklardır. Bundan dolayı, mesleki prestij, denetim, iş gruplarının niteliği gibi değişkenler doyumda etkili olmaktadır (Şenyüz 1999: Akt. Yiğit 2007, 41).

Nitekim Başaran da toplumda tanınan ve önemsenen, çalışanın gelişim ve yaratıcılığına katkıda bulunan, çalışanların biz ruhunu geliştirmeye elverişli işlerin, çalışanların memnuniyet ve doyumunu artıracığını ifade etmektedir (Orhan, 1997, 58).

Yapılan araştırmalar başarılı okulların öğretmenleri, kendini mesleğine adanmış, çalışkan olma, çalıştığı okula bağlılık ve yüksek iş doyumunu gibi niteliklere sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenler yaptıkları işin yapılmaya değer ve önemli olduğuna inanırlarsa, iş yaşamları daha bir anlamlı, amaçlı ve önemli olmaktadır (Turan 2004: Akt. Tunacan 2005, 56).

Öğretmenlerin işlerinden duydukları tatmin düzeyi yükseldikçe, güdülenme ve performansları yükselecek, eğitim hizmetlerinde kalite ve verim artacaktır (Balci 2004: Akt. Tunacan 2005, 57).

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma tarama modelinde olup, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine, mezun oldukları lisans alanlarına, mesleki kıdemlerine, mesleği isteyerek seçip seçmemelerine, okuttukları sınıflara, mesleklerinden memnun olup olmamalarına göre öğrencileri motive etme düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişki ile sınıf öğretmenlerinin meslekten doyum düzeylerinin öğrencilerin motive edilmelerinde etkili olup olmadığı incelenilmiştir.

2.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evreni, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili Kocasinan ve Melikgazi merkez ilçeleri ilköğretim okullarının 1. kademesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleridir.

Araştırmanın örnekleme ise Kayseri ili Kocasinan ve Melikgazi merkez ilçelerinden tesadüfi yöntemle belirlenip Kocasinan merkez ilçesinde bulunan Kadir Has İlköğretim Okulu, Osman Düşügel İlköğretim Okulu, Şükrü Malaz İlköğretim Okulu, Mehmet Alçı İlköğretim Okulu, Advıye–Ahmet Eminoglu İlköğretim Okulu, Refika Küçükçalık İlköğretim Okulu, Sümer Osman Göksu İlköğretim Okulu, Buğdaylı İlköğretim Okulu’nun ve Melikgazi merkez ilçesinde bulunan Hacı Mehmet Soyışık İlköğretim Okulu, Hacı Mustafa Gazioğlu İlköğretim Okulu, Esentepe Mumcular İlköğretim Okulu, Sema Yazar İlköğretim Okulu, Ülfet Kızıklı İlköğretim Okulu, Mehmet Kemal

Dedeman İlköğretim Okulu, Mustafa Kemal İlköğretim Okulu, Şehit Doktor Ulucan Dayan İlköğretim Okulu, Burhan Dinçbal İlköğretim Okulu, Hikmet Kozan İlköğretim Okulu, Keykubat İlköğretim Okulu ve Besime Özderici İlköğretim Okulu'nun 1. kademesinde görev yapmakta olan 300 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem grubun özellikleri Tablo 2.1, 2.2, 2.3 ve 2.4'te verilmiştir.

Tablo 2.1 Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Dağılımları

Cinsiyet	F	%
Kadın	120	40.0
Erkek	180	60.0
Toplam	300	100.0

Tablo 2.1'de araştırmaya 120 kadın, 180 erkek toplamda 300 ilköğretim sınıf öğretmenin katıldığı görülmektedir. Kadın öğretmenler araştırmaya katılanların % 40'ını, erkek öğretmenler ise % 60'ını oluşturmaktadır.

Tablo 2.2 Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımları

Okutulan Sınıf	F	%
1. Sınıf	57	19.0
2. Sınıf	63	21.0
3. Sınıf	73	24.3
4. Sınıf	54	18.0
5. Sınıf	53	17.7
Toplam	300	100.0

Tablo 2.2'de araştırmaya 1. sınıf okutan 57, 2. sınıf okutan 63, 3. sınıf okutan 73, 4. sınıf okutan 54 ve 5. sınıf okutan 53 ilköğretim sınıf öğretmenin katıldığı görülmektedir. 1. sınıf okutan öğretmenler araştırmanın % 19'lük, 2. sınıf okutan öğretmenler % 21'lik, 3. sınıf okutan öğretmenler % 24.3'lük, 4. sınıf okutan öğretmenler % 18'lik ve 5. sınıf okutan öğretmenler % 17.7'lük dilimini kapsamaktadır.

Tablo 2.3 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lisans Alanlarına Göre Dağılımları

Lisans	F	%
Eğitim Fakültesi	123	41.0
Yüksek Öğretmen Okulu	34	11.3
Eğitim Enstitüsü	66	22.0
Fen-Edebiyat Fakültesi	32	10.7
Diğer	45	15.0
Toplam	300	100.0

Tablo 2.3'te araştırmaya katılan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin 123'ünün eğitim fakültesi, 34'ünün yüksek öğretmen okulu, 66'sının eğitim enstitüsü, 32'sinin fen-edebiyat fakültesi ve 45'inin diğer lisans alanlarından birinden (ziraat fakültesi, mühendislik fakültesi, vb.) mezun olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler araştırmanın % 41'ini, yüksek öğretmen okulu mezunu öğretmenler % 11,3'nü, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler % 22'sini, fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler % 10.7'sini ve diğer lisans alanlarından birinden mezun olan öğretmenler % 15'ini oluşturmaktadır.

Tablo 2.4 Öğretmenlerin Kıdemlere Göre Dağılımları

Kıdem	F	%
1-10 Yıl	51	17.0
11-15 Yıl	63	21.0
16-20 Yıl	43	14.3
20 Yıl ve Daha Fazla	143	47.7
Toplam	300	100.0

Tablo 2.4'te araştırmaya katılanların 51'i 1-10 yıl arası, 63'ü 11-15 yıl arası, 43'ü 16-20 yıl arası, 143'ü 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip ilköğretim sınıf öğretmenleri olduğu görülmektedir. 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler araştırmanın % 17'lik, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler % 21'lik, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler % 14.3'lük, 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenler ise % 47.7' lik kısmını kapsamaktadır.

2.3. VERİ TOPLAMADA KULLANILAN ÖLÇME ARAÇLARI

Kişisel Bilgi Formu

Araştırma için yapılan anketlere katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine, okuttukları sınıflara, mezun oldukları lisans alanlarına, mesleki kıdemlerine, mesleği isteyerek seçip seçmediklerine ve mesleklerinden memnun olup olmadıklarına ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla Ek-1’de yer alan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

Örnek Olaylar Ölçeği

Araştırmada, öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerini belirlemek için Ek-3’te yer alan Örnek Olaylar Ölçeği kullanılmıştır.

Öğretmenlerin öğrencileri motive etme biçimlerini belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçekte 32 madde bulunmaktadır. Bu ölçeğin her bir maddesinde örnek bir olay ve sorun durumunda, öğretmenlerin hangi düşünce kalıplarını davranışlarını ve biçimlerini kullandığı sorgulanmakta ve öğretmenlerden bu durumu ne sıklıkla gerçekleştirdiklerini ölçek üzerinde belirtmeleri istenmektedir. Düz cümle yapısında ve olumlu ifadeleri içeren ölçek maddeleri: Çok uygun: 5, uygun: 4, olabilir: 3, uygun değil: 2, Hiç uygun değil: 1 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte, 8 yüksek düzeyde kontrol, 8 orta düzeyde kontrol, 8 orta düzeyde özerklik desteği ve 8’i de yüksek özerklik desteğini ölçen toplam 32 madde vardır. Öğretmenlerin bir boyuta giren maddelerden aldığı puanlar toplanarak, her bir boyut için 4 boyutta ölçek puanı elde edilmektedir. Bu dört boyut sırasıyla; yüksek düzeyli kontrol, orta düzeyli kontrol, orta düzeyde özerklik desteği ve son olarak yüksek düzeyde özerklik desteğidir. Kuramsal olarak her bir madde için puanlama 1 ile 5 arasında değiştiği için ölçeğin bir alt boyutundan elde edilebilecek toplam puan en yüksek 40, en düşük 8’dir. Puan arttıkça adı geçen motivasyon boyutunun yüksek düzeyde olduğu kabul edilmektedir. Yüksek puan, ilgili motivasyon biçiminin yüksek düzeyde olduğunun bir göstergesidir. Ölçeğin alt boyutlarıyla ilgili hesaplanan güvenirlik katsayıları sırasıyla yüksek düzeyde kontrol 0.78, orta düzeyde kontrol 0.77, orta düzeyde özerklik desteği 0.75 ve yüksek düzeyde özerklik desteği 0.78’dir (Deniz, 2003, 23-24).

Mesleki Doyum Anketi (NDI - Need-Fulfillment Deficiency Index)

Öğretmenlerin mesleki doyumunu ya da doyumsuzluğunu saptamak amacıyla Ek-2’de yer alan Mesleki Doyum Anketi kullanılmıştır.

Ankette gereksinim düzeylerine ilişkin, 13 soru bulunmaktadır. Her bir soru maddesi iki kez bir ideal durumu, bir de gerçek durumu saptamak amacıyla, aşağıdaki biçimde düzenlenmiştir.

1. Bulunduğum okulda, kendimi güven içinde hissetmek isterim.
2. Bulunduğum okulda, kendimi güven içinde hissediyorum.

Görüldüğü gibi ilk cümle olması gereken ideal durumu, ikinci cümle ise mevcut durumu yansıtmaktadır. Bu soruların yanıtları, birden yediye kadar bir dereceleme ölçeği üzerinde verilmiştir (en düşük) 1 2 3 4 5 6 7 (en yüksek). İdeal duruma verilen yanıttan, gerçek duruma verilen yanıtın çıkarılması ile yapılan değerlendirme, iş doyumunu ya da doyumsuzluğunu ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, ideal duruma verilen yanıtla, gerçek duruma verilen yanıt arasındaki en küçük fark iş doyumunu, en büyük fark ise iş doyumsuzluğunu belirtmektedir.

Yalçinkaya (2000) tarafından İngilizce’den Türkçeye çevrilen NDI aracı dilimize uyarlandıktan sonra uzmanlarında görüşleri alınarak son halini almıştır. Araştırmacı tarafından 50 kişi üzerinde, Cronbach alfa güvenlik katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplama sonucunda, ölçeğin toplam test puanının iç tutarlılığı, yüksek bulunmuştur (0.9136). Bu çalışmanın örneklemini için Cronbach alfa güvenlik katsayısı NDI aracının ideal boyutu için (0.67); gerçek boyutu için (0.94) olarak bulunmuştur (Türk, 2008, 75).

Yanıt verilmeyen maddeler için ortalama bir puan değerinin (4) seçildiği kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçek, birinci bölümde Kişisel Bilgi Formu, ikinci bölümde öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini belirlemek amacıyla Mesleki Doyum Anketinin İdeal Boyutu (NDI aracının ideal Boyutu), üçüncü bölümde ise aynı aracın (NDI) Mesleki Doyum Anketi Gerçeğe İlişkin Durum boyutundan oluşmaktadır.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanması amacıyla gerekli olan ölçme araçlarının uygulanabilmesi için Kayseri Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alındıktan sonra örneklem alınan okullara gidilerek anketlerin uygulamaları birinci kademe sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından yapılmıştır.

2. 5. VERİLERİN ANALİZLERİ

Araştırmada istatistiksel teknikler olarak; t testi, tek yönlü varyans analizi ve basit regresyon analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mesleklerinden memnun olup olmama durumları, mesleği isteyerek seçip seçmemeleri değişkenlerine göre öğrencileri motive etme ve meslekten doyum alıp almama düzeylerindeki farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla t testi; ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem, okuttukları sınıf, mezun oldukları lisans alanları değişkenlerine göre öğrencileri motive etme ve meslekten doyum düzeylerindeki farklılaşma ise tek yönlü varyans analizi ile; tek yönlü varyans analizleri sonucunda anlamlı farklılık bulunan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları lisans alanları değişkenine göre öğrencileri motive etme; mesleki kıdem değişkenine göre de öğretmenlerin meslekten doyum alma düzeyleri arasındaki farkın kaynağını bulmak amacıyla Tukey's HSD testi yapılmıştır. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarının öğrencileri motive etme düzeylerini anlamlı biçimde yordayıp yordamadığını bulmak için ise basit regresyon analizi yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİ CİNSİYETE GÖRE FARKLILAŞMAKTA MIDIR?

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri Alt Boyutlarına Ait t - Testi Sonuçları

Motive Düzeyi	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
YDK	Kadın	120	23.85	4.89	0.127	0.899
	Erkek	180	23.77	5.36		
ODK	Kadın	120	28.75	3.62	0.842	0.401
	Erkek	180	29.18	4.75		
ODÖ	Kadın	120	27.47	3.83	0.702	0.484
	Erkek	180	27.85	4.94		
YDÖ	Kadın	120	29.31	3.54	0.146	0.884
	Erkek	180	29.24	4.56		

*p<0.05

Tablo 3.1 incelendiğinde, öğrencileri motive etme ölçeği alt boyutlarından YDK alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamasının 23.85 erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 23.77 olduğu görülmektedir. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=0.127$; $p>0.05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç iki grubun puan ortalaması arasındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

Öğrencileri motive etme ölçeği alt boyutlarından ODK alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması 28.75 erkek öğretmenlerin ortalaması ise 29.18 olarak bulunmuştur. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=0.842$; $p>0.05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç iki grubun puan ortalaması arasındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

Öğrencileri motive etme ölçeği alt boyutlarından ODÖ alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması 27.47, erkek öğretmenlerin ortalaması ise 27.85 olarak bulunmuştur. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=0.702$; $p>0.05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç iki grubun puan ortalaması arasındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.1'deki bulgulara göre, öğrencileri motive etme ölçeği alt boyutlarından YDÖ alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması 29.31, erkek öğretmenlerin ortalaması ise 29.24 olarak bulunmuştur. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=0.146$; $p>0.05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç iki grubun puan ortalaması arasındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

Bu bulgulara göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin cinsiyetler açısından anlamı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile kadın ve erkek öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

3.2. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİ, MESLEKİ KIDEME GÖRE FARKLI LAŞMAKTA MIDIR?

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre fark edip etmediğini ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F testi) yapılmıştır. Gruplara ilişkin N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri Tablo 3.2'de, varyans analizi sonuçları ise Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.2 İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencileri Motive Etme Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$, Ss Değerleri

Motive Düzeyi	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
YDK	1-10 Yıl	51	23.25	4.22
	11-15 Yıl	63	23.42	6.34
	16-20 Yıl	43	24.02	5.11
	20 Yıl ve Üstü	143	24.09	4.94
ODK	1-10 Yıl	51	27.98	4.19
	11-15 Yıl	63	28.36	4.64
	16-20 Yıl	43	29.65	4.41
	20 Yıl ve Üstü	143	29.48	4.15
ODÖ	1-10 Yıl	51	27.76	3.53
	11-15 Yıl	63	27.04	5.09
	16-20 Yıl	43	28.41	5.14
	20 Yıl ve Üstü	143	27.74	4.39
YDÖ	1-10 Yıl	51	29.11	3.69
	11-15 Yıl	63	29.49	4.88
	16-20 Yıl	43	29.32	4.15
	20 Yıl ve Üstü	143	29.21	4.05

Tablo 3.2’de öğrencileri motive etme ölçeği YDK alt boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın 24.09 ile 20 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla 24.02 ortalama ile 16-20 yıl, 23.42 ortalama ile 11-15 yıl ve 23.25 ortalama ile 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğrencileri motive etme ölçeği ODK alt boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamanın 24.65 ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla 29.48 ortalama ile 20 yıl ve üstü, 28.36 ortalama ile 11-15 yıl ve 27.98 ortalama ile 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Tablo 3.2’de öğrencileri motive etme ölçeği ODÖ alt boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın 28.41 ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla 27.76 ortalama ile 1-10 yıl, 27.74 ortalama ile 20

yıl ve üstü ve 27.04 ortalama ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğrencileri motive etme ölçeği YDÖ alt boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamanın 29.49 ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla 29.32 ortalama ile 16-20 yıl, 29.21 ortalama ile 20 yıl ve üstü ve 29.11 ortalama ile 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre öğrencileri motive etme düzeyi alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.3.'te verilmiştir.

Tablo 3.3 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Motive Düzeyi	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
YDK	Gruplar arası	38.676	3	12.892	0.479	0.697
	Grup İçi	7958.721	296	26.888		
	Toplam	7997.397	299			
ODK	Gruplar arası	129.859	3	43.286	2.332	0.074
	Grup İçi	5495.057	296	18.564		
	Toplam	5624.917	299			
ODÖ	Gruplar arası	49.564	3	16.521	0.803	0.493
	Grup İçi	6091.436	296	20.579		
	Toplam	6141.000	299			
YDÖ	Gruplar arası	4.825	3	1.608	0.091	0.965
	Grup İçi	5214.762	296	17.617		
	Toplam	5219.587	299			

*p<0.05

Tablo 3.3'teki bulgulara göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre öğrencileri motive etme düzeyleri arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değerleri (YDK-F=0.479; ODK-F=2.332; ODÖ-F=0.803; YDÖ-F=0.091 p>0.05) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bulguya göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir.

3.3. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİ, OKUTTUKLARI SINIFLARA GÖRE FARKLILAŞMAKTA MIDIR?

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin okuttukları sınıflara göre farklılaşmasını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F testi) yapılmıştır. Gruplara ilişkin N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri Tablo 3.4'te, varyans analizi sonuçları ise Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.4 İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıflara Göre Öğrencileri Motive Etme Düzeyi Alt Boyutlarına Ait n, $\bar{X}$, Ss Değerleri

Motive Düzeyi	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss
YDK	1. Sınıf	57	24.10	5.91
	2. Sınıf	63	24.17	4.69
	3. Sınıf	73	23.28	5.42
	4. Sınıf	54	24.48	5.02
	5. Sınıf	53	23.05	4.65
ODK	1. Sınıf	57	29.00	5.41
	2. Sınıf	63	29.17	3.24
	3. Sınıf	73	28.84	4.21
	4. Sınıf	54	29.12	4.42
	5. Sınıf	53	28.96	4.41
ODÖ	1. Sınıf	57	27.70	4.70
	2. Sınıf	63	28.06	3.84
	3. Sınıf	73	27.49	4.61
	4. Sınıf	54	27.92	4.94
	5. Sınıf	53	27.32	4.67
YDÖ	1. Sınıf	57	28.92	5.39
	2. Sınıf	63	29.68	3.60
	3. Sınıf	73	29.36	3.77
	4. Sınıf	54	29.62	4.19
	5. Sınıf	53	28.66	3.88

Tablo 3.4'te öğrencileri motive etme ölçeği YDK alt boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın 24.48 ile 4. sınıf okutmakta olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla 24.17 ortalama ile 2. sınıf, 24.10 ortalama ile 1. sınıf, 23.28 ortalama ile 3. sınıf ve 23.25 ortalama ile 5. sınıf okutmakta olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğrencileri motive etme ölçeği ODK alt boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamanın 29.17 ile 2. sınıf okutmakta olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla 29.12 ortalama ile 4. sınıf, 29.00 ortalama ile 1. sınıf,

28.96 ile 5. sınıf ve 28.84 ortalama ile 4. sınıf okutmakta olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Tablo 3.4'te öğrencileri motive etme ölçeği ODÖ alt boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın 28.06 ile 2. sınıf okutmakta olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla 27.92 ortalama ile 4. sınıf, 27.70 ortalama ile 1. sınıf, 27.49 ortalama ile 3. sınıf ve 27.32 ortalama ile 5. sınıf okutmakta olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğrencileri motive etme ölçeği YDÖ alt boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamanın 29.68 ile 2. sınıf okutmakta olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla 29.62 ortalama ile 4. sınıf, 29.36 ortalama ile 3. sınıf, 28.92 ortalama ile 1. sınıf ve 28.6 ortalama ile 5. sınıf okutmakta olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıflara göre öğrencileri motive etme düzeyi alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5 Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Motive Düzeyi	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
YDK	Gruplarası	87.678	4	21.920	0.818	0.515
	Grup İçi	7909.718	295	26.813		
	Toplam	7997.397	299			
ODK	Gruplarası	4.478	4	1.119	0.059	0.994
	Grup İçi	5620.439	295	19.052		
	Toplam	5624.917	299			
ODÖ	Gruplarası	21.827	4	5.457	0.263	0.902
	Grup İçi	6119.173	295	20.743		
	Toplam	6141.000	299			
YDÖ	Gruplarası	44.723	4	11.181	0.637	0.636
	Grup İçi	5174.863	295	17.542		
	Toplam	5219.587	299			

*p<0.05

Tablo 3.5'teki bulgulara göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıflara göre öğrencileri motive etme düzeyleri arasında ki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla

hesaplanan F değerleri (YDK-F= 0.818; ODK-F= 0.059; ODÖ-F= 0.263; YDÖ-F= 0.637 $p>0.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bulguya göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri okuttukları sınıflara göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir.

3.4. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİ, MESLEKLERİNDEN MEMNUN OLUP OLMAMA DURUMLARINA GÖRE FARKLILAŞMAKTA MIDIR?

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin mesleklerinden memnun olup olmama durumlarına göre farklılaşmasını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6 Öğretmenlerin Mesleklerinden Memnun Olup Olmama Durumlarına Göre Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri Alt Boyutlarına Ait t - Testi Sonuçları

Motive Düzeyi	Memnuniyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
YDK	Evet	261	23.41	4.80	3.470	0.001*
	Hayır	39	26.43	6.67		
ODK	Evet	261	29.02	4.26	0.105	0.917
	Hayır	39	28.94	4.83		
ODÖ	Evet	261	27.64	4.48	0.556	0.578
	Hayır	39	28.07	4.88		
YDÖ	Evet	261	29.26	4.15	0.055	0.956
	Hayır	39	29.30	4.41		

* $p<0.05$

Tablo 3.6 incelendiğinde, öğrencileri motive etme ölçeği alt boyutlarından YDK alt boyutunda mesleğinden memnun olan öğretmenlerin ortalamasının 23.41, mesleğinden memnun olmayan öğretmenlerin ortalamasının ise 26.43 olduğu görülmektedir. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=3.470$; $p<0.05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç iki grubun puan ortalaması arasındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Öğrencileri motive etme ölçeği alt boyutlarından ODK alt boyutunda mesleğinden memnun olan öğretmenlerin ortalaması 29.02, mesleğinden memnun olmayan öğretmenlerin

ortalaması ise 28.94 olarak bulunmuştur. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=0.105$; $p>0.05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç iki grubun puan ortalaması arasındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

Öğrencileri motive etme ölçeği alt boyutlarından ODÖ alt boyutunda mesleğinden memnun olan öğretmenlerin ortalaması 27.64, mesleğinden memnun olmayan öğretmenlerin ortalaması ise 28.07 olarak bulunmuştur. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=0.556$; $p>0.05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç iki grubun puan ortalaması arasındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.6'daki bulgulara göre, öğrencileri motive etme ölçeği alt boyutlarından YDÖ alt boyutunda mesleğinden memnun olan öğretmenlerin ortalaması 29.26, mesleğinden memnun olmayan öğretmenlerin ortalaması ise 29.30 olarak bulunmuştur. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=0.055$; $p>0.05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç iki grubun puan ortalaması arasındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

Bu bulgulara göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin mesleklerinden memnun olup olmama açısından öğrencileri motive etme alt basamaklarından YDK boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile mesleğinden memnun olmayan öğretmenler öğrencileri motive etme alt basamaklarından YDK boyutuna mesleğinden memnun olan öğretmenlere göre daha fazla başvurmaktadırlar.

3.5. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİ, MEZUN OLDUKLARI LİSANS ALANINA GÖRE FARKLILAŞMAKTA MIDIR?

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin mezun oldukları lisans alanına göre farklılaşmasını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F testi) yapılmıştır. Gruplara ilişkin N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri Tablo 3.7'de, varyans analizi sonuçları ise Tablo 3.7'de verilmiştir. Veriler arası farklılığın kaynağını belirlemeye yönelik Tukey's HSD testi sonuçları ise Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.7 İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Lisans Alanlarına Göre Öğrencileri Motive Etme Düzeyi Alt Boyutlarına Ait N, $\bar{X}$, Ss Değerleri

Motive Düzeyi	Lisans	N	$\bar{X}$	Ss
YDK	Eğitim Fakültesi	123	22.92	5.15
	Yüksek Öğretmen Okulu	34	24.67	5.48
	Eğitim Enstitüsü	66	25.25	4.65
	Fen-Edebiyat Fakültesi	32	22.46	3.91
	Diğer	45	24.35	5.93
ODK	Eğitim Fakültesi	123	28.35	4.62
	Yüksek Öğretmen Okulu	34	30.08	3.60
	Eğitim Enstitüsü	66	29.92	3.44
	Fen-Edebiyat Fakültesi	32	28.71	3.31
	Diğer	45	28.88	5.49
ODÖ	Eğitim Fakültesi	123	27.33	4.72
	Yüksek Öğretmen Okulu	34	28.08	4.46
	Eğitim Enstitüsü	66	28.28	4.06
	Fen-Edebiyat Fakültesi	32	28.31	3.52
	Diğer	45	27.11	5.27
YDÖ	Eğitim Fakültesi	123	28.99	4.42
	Yüksek Öğretmen Okulu	34	29.64	3.69
	Eğitim Enstitüsü	66	29.72	3.25
	Fen-Edebiyat Fakültesi	32	29.90	3.41
	Diğer	45	28.64	5.36

Tablo 3.7’de öğrencileri motive etme ölçeği YDK alt boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın 25.25 ile eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla 24.67 ortalama ile yüksek öğretmen okulu, 24.35 ortalama ile diğer (ziraat fakültesi, mühendislik fakültesi,..), 22.92 ortalama ile eğitim fakülteleri ve 22.46 ortalama ile fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğrencileri motive etme ölçeği ODK alt boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamanın 30.08 ile yüksek öğretmen okulu mezunu öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla 29.92 ortalama ile eğitim enstitüsü, 28.88 ortalama ile diğer (ziraat fakültesi, mühendislik fakültesi,..), 28.71 ortalama ile fen-

edebiyat fakültesi ve 28.35 ortalama ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Tablo 3.7’de öğrencileri motive etme ölçeği ODÖ alt boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın 28.31 ile fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla 28.28 ortalama ile eğitim enstitüsü, 28.08 ortalama ile yüksek öğretmen okulu, 27.33 ortalama ile eğitim fakültesi ve 27.11 ortalama ile diğer (ziraat fakültesi, mühendislik fakültesi,..) mezunu öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğrencileri motive etme ölçeği YDÖ alt boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamanın 29.90 ile fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla 29.72 ortalama ile eğitim enstitüsü, 29.64 ortalama ile yüksek öğretmen okulu, 28.99 ortalama ile eğitim fakültesi ve 28.64 ortalama diğer (ziraat fakültesi, mühendislik fakültesi,..) mezunu öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları lisans alanına göre öğrencileri motive etme düzeyi alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3. 8’de verilmiştir.

Tablo 3.8 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lisans Alanlarına Göre Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri Alt Boyutlarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Motive Düzeyi	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
YDK	Gruplararası	330.713	4	82.678	3.181	0.014*
	Grup İçi	7666.684	295	25.989		
	Toplam	7997.397	299			
ODK	Gruplararası	150.387	4	37.597	2.026	0.091
	Grup İçi	5474.530	295	18.558		
	Toplam	5624.917	299			
ODÖ	Gruplararası	72.082	4	18.020	0.876	0.479
	Grup İçi	6068.918	295	20.573		
	Toplam	6141.000	299			
YDÖ	Gruplararası	58.709	4	14.677	0.839	0.501
	Grup İçi	5160.877	295	17.494		
	Toplam	5219.587	299			

*p<0.05

Tablo 3.8'deki bulgulara göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları lisans alanlarına göre öğrencileri motive etme düzeyleri arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değerleri (YDK-F= 3.81; ODK-F= 2.026; ODÖ-F=0.876; YDÖ-F=0.839 YDK-p<0.05; ODK-p > 0.05; ODÖ-p>0.05; YDÖ-p>0.05) grupların puan ortalamaları arasındaki fark, öğretmenlerin mezun oldukları lisans alanının öğrenci motive etme alt boyutlarından YDK boyutunda 0.05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lisans Alanları ile Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri Alt Boyutlarından YDK boyutunda oluşan bu farkın kaynağını belirlemek için aşağıdaki Yüksek Düzeyde Tukey's HSD Testi yapılmıştır.

Tablo 3.9 Yüksek Düzeyde Kontrol Tukey's HSD Testi

(I) Lisans	(J) Lisans	Ortalamalar Arası Fark	
		(I-J)	p
Eğitim Fakültesi	Yüksek Öğretmen Okulu	-1.74964	0.392
	Eğitim Enstitüsü	-2.33075*	0.025*
	Fen-Edebiyat Fakültesi	0.45808	0.991
	Diğer	-1.42873	0.493
Yüksek Öğretmen Okulu	Eğitim Enstitüsü	-.58111	0.983
	Fen-Edebiyat Fakültesi	2.20772	0.400
	Diğer	0.32092	0.999
Eğitim Enstitüsü	Fen-Edebiyat Fakültesi	2.78883	0.085
	Diğer	0.90202	0.891
Fen-Edebiyat Fakültesi	Diğer	-1.88681	0.498

*p<0.05

Öğretmenlerin mezun oldukları lisans alanları ile öğrencileri motive etme düzeyleri alt boyutlarından YDK boyutunda oluşan farkın kaynağını belirlemek için yapılan Yüksek Düzeyde Tukey's HSD testinde eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ve eğitim entitüsü mezunu öğretmenler arasındaki farktan (I-J=-2.33075) kaynaklandığı görülmüştür.

Mezun olunan lisans alanları arası p değerleri incelendiğinde ise eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (p<0.05). Bu sonuç; eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin

öğrencileri motive etme konusunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde kontrol uygulamakta olduklarını göstermektedir.

3.6.İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİ, MESLEĞİ İSTEYEREK SEÇİP SEÇMEMELERİNE GÖRE FARKLILAŞMAKTA MIDIR?

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin mesleği isteyerek seçip seçmeme durumlarına göre farklılaşmasını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t Testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10 Öğretmenlerin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme Durumlarına Göre Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri Alt Boyutlarına Ait t - Testi Sonuçları

Motive Düzeyi	Meslek Seçme	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
YDK	İsteyerek Seçtim	250	23.77	5.31	0.204	0.838
	İstemeyerek Seçtim	50	23.94	4.42		
ODK	İsteyerek Seçtim	250	29.03	4.24	0.137	0.891
	İstemeyerek Seçtim	50	28.94	4.79		
ODÖ	İsteyerek Seçtim	250	27.62	4.50	0.683	0.495
	İstemeyerek Seçtim	50	28.10	4.68		
YDÖ	İsteyerek Seçtim	250	29.34	4.13	0.617	0.537
	İstemeyerek Seçtim	50	28.94	4.41		

*p<0.05

Tablo 3.10 incelendiğinde, öğrencileri motive etme ölçeği alt boyutlarından YDK alt boyutunda mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin ortalamasının 23.77, mesleği istemeyerek seçen öğretmenlerin ortalamasının ise 23.94 olduğu görülmektedir. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri (t=0.204; p>0.05) olarak bulunmuştur. Bu sonuç iki grubun puan ortalaması arasındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir. Öğrencileri motive etme ölçeği alt boyutlarından ODK alt boyutunda mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin ortalaması 29.03, mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin ortalaması ise 28.94 olarak bulunmuştur. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test

etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=0.137$; $p>0.05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç iki grubun puan ortalaması arasındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

Öğrencileri motive etme ölçeği alt boyutlarından ODÖ alt boyutunda mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin ortalaması 27.62; mesleği istemeyerek seçen öğretmenlerin ortalaması ise 28.94 olarak bulunmuştur. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=0.683$; $p>0.05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç iki grubun puan ortalaması arasındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.10'daki bulgulara göre, öğrencileri motive etme ölçeği alt boyutlarından YDÖ alt boyutunda mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin ortalaması 29.34; mesleği istemeyerek seçen öğretmenlerin ortalaması ise 28.94 olarak bulunmuştur. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=0.617$; $p>0.05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç iki grubun puan ortalaması arasındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

Bu bulgulara göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin mesleklerini isteyerek seçip seçmemeleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

3.7. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEK DOYUMLARI CİNSİYETE GÖRE FARKLILAŞMAKTA MIDIR?

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin meslek doyumu düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t-Testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11 Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Cinsiyete Göre Dağılımına Ait t - Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kadın	120	16.03	15.90	2.730	0.007*
Erkek	180	11.51	12.68		

* $p<0.05$

Tablo 3.11’de öğretmenlerin mesleki doyumlarının cinsiyete göre dağılımına ait t-Testi sonuçları incelendiğinde kadın öğretmenlerin ortalamasının 16.03, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 11.51 olduğu görülmektedir. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2.730$; $p<0.05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç iki grubun puan ortalaması arasındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Bu bulgulara göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre mesleklerinden daha az doyum almaktadırlar.

3.8. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEK DOYUMLARI, MESLEKİ KIDEME GÖRE FARKLILAŞMAKTA MIDIR?

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin meslek doyumlarının mesleki kıdeme göre farklılaşmasını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F testi) yapılmıştır. Gruplara ilişkin n , $\bar{X}$ ve S_s değerleri Tablo 3.12’de, varyans analizi sonuçları ise Tablo 3.13’te verilmiştir. Veriler arası farklılığın kaynağını belirlemeye yönelik Tukey’s HSD testi sonuçları ise Tablo 3.14’te verilmiştir.

Tablo 3.12 İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Mesleki Kıdemlere Göre Dağılımına İlişkin N , $\bar{X}$, S_s Değerleri

Kıdem	N	$\bar{X}$	S_s
6-10 Yıl	51	14.96	15.44
11-15 Yıl	63	17.23	17.81
16-20 Yıl	43	11.55	9.57
20 Yıl ve Üstü	143	11.53	12.78

Tablo 3.12’de ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarının mesleki kıdemlere göre farklılaşmasına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın 17.23 ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla 14.96 ortalamayla 6-10 yıl, 11.55 ortalama ile 16-20 yıl ve 11.53 ortalama ile 20 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarının mesleki kıdemlere göre aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13 Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Mesleki Kıdemlere Göre Dağılımına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
Gruplarası	1691.787	3	563.929		
Grup İçi	58671.493	296	198.215	2.845	0.038*
Toplam	60363.280	299			

*p<0.05

Tablo 3.13'teki bulgulara göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre mesleki doyumları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F = 2.845$; $p < 0.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki fark, öğretmenlerin mesleki doyumlarının mesleki kıdemlere göre 0.05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki doyumları ile mesleki kıdemleri arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek için aşağıdaki Meslek Doyumunun Mesleki Kıdemlere Göre Farklılaşmasına İlişkin Tukey's HSD Testi yapılmıştır.

Tablo 3.14 Meslek Doyumunun Mesleki Kıdemlere Göre Farklılaşmasına İlişkin Tukey's HSD Testi

(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar Arası Fark	
		(I-J)	p
6-10 Yıl	11-15 Yıl	-2.27731	0.826
	16-20 Yıl	3.40264	0.648
	20 Yıl ve Daha Fazla	3.42232	0.445
11-15 Yıl	16-20 Yıl	5.67996	0.176
	20 Yıl ve Daha Fazla	5.69963*	0.039
16-20 Yıl	20 Yıl ve Daha Fazla	0.01968	1.000

*p<0.05

Meslek doyumunun mesleki kıdemlere göre farklılaşmasına ilişkin yapılan Tukey's HSD testinde ortalamalar arası fark puanları incelendiğinde en yüksek ortalamalar arası

farkın 5.69963 ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 20 yıl ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındaki fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu ortalamalar arası farkı sırasıyla 5.67996 ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 3.42232 ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 20 yıl ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenler, 3.40264 ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 0.01968 ile 16-20 yıl ile 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler ve -2.27731 ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arası farkların izlediği görülmektedir.

Kıdemler arası farklara ait p değerleri incelendiğinde ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Bu sonuç; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin meslekten en az; 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin ise en çok doyum alan gruplar olduğunu göstermektedir.

3.9. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEK DOYUMLARI, OKUTTUKLARI SINIFLARA GÖRE FARKLILAŞMAKTA MIDIR?

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin meslek doyumlarının okuttukları sınıflara göre farklılaşmasını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F testi) yapılmıştır. Gruplara ilişkin N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri Tablo 3.15’te, varyans analizi sonuçları ise Tablo 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3.15 İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımına İlişkin N, $\bar{X}$, Ss Değerleri

Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss
1. Sınıf	57	14.68	17.34
2. Sınıf	63	14.66	13.13
3. Sınıf	73	14.01	15.06
4. Sınıf	54	11.90	12.44
5. Sınıf	53	10.73	12.06

Tablo 3.15’te ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarının okuttukları sınıflara göre farklılaşmasına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek

ortalamanın 14.68 ile 1. sınıf okutmakta olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla 14.66 ortalama ile 2. sınıf, 14.01 ortalama ile 3. sınıf, 11.90 ortalama ile 4. sınıf ve 10.73 ortalama ile 5. sınıf okutmakta olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarının okuttukları sınıflara göre aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3.16 Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
Gruplarası	717.139	4	179.285	0.887	0.472
Grup İçi	59646.141	295	202.190		
Toplam	60363.280	299			

*p<0.05

Tablo 3.16’deki bulgulara göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıflara göre mesleki doyumları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=0.887$; $p>0.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki fark, öğretmenlerin mesleki doyumlarının okuttukları sınıflara göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bu bulguya göre; ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri okuttukları sınıflara göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir.

3.10. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEK DOYUMLARI, MESLEKLERİNDEN MEMNUN OLUP OLMAMA DÜZEYLERİNE GÖRE FARKLILAŞMAKTA MIDIR?

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin meslek doyumlarının mesleklerinden memnun olup olmama düzeylerine göre farklılaşmasını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3.17 Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Mesleklerinden Memnun Olup Olmama Düzeylerine Göre Dağılımına Ait t - Testi Sonuçları

Memnuniyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Evet	261	10.27	10.02	11.544	0.001*
Hayır	39	33.71	20.23		

*p<0.05

Tablo 3.17’de öğretmenlerin mesleki doyumlarının mesleklerinden memnun olup olmama düzeylerine göre dağılımına ait t-testi sonuçları incelendiğinde mesleğinden memnun olan öğretmenlerin ortalamasının 10.27, mesleğinden memnun olmayan öğretmenlerin ortalamasının ise 33.71 olduğu görülmektedir. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri (t=11.544; p<0.05) olarak bulunmuştur. Bu sonuç iki grubun puan ortalaması arasındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Bu bulgulara göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarının mesleklerinden memnun olup olmamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile mesleğinden memnun olan öğretmenler, mesleğinden memnun olmayan öğretmenlere göre mesleklerinden daha fazla doyum almaktadırlar.

3.11. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEK DOYUMLARI, MEZUN OLDUKLARI LİSANS ALANINA GÖRE FARKLILAŞMAKTA MIDIR?

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin meslek doyumlarının mezun oldukları lisans alanına göre farklılaşmasını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F testi) yapılmıştır. Gruplara ilişkin N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri Tablo 3.18.’de, varyans analizi sonuçları ise Tablo 3.18’de verilmiştir.

Tablo 3.18 İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Mezun Oldukları Lisans Alanına Göre Dağılımına İlişkin N, $\bar{X}$, Ss Değerleri

Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss
Eğitim Fakültesi	123	14.69	14.16
Yüksek Öğretmen Okulu	34	13.23	15.33
Eğitim Enstitüsü	66	10.90	13.92
Fen-Edebiyat Fakültesi	32	12.37	11.15
Diğer	45	13.82	15.81

Tablo 3.18’de ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarının mezun olunan lisans alanına göre farklılaşmasına ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın 14.69 ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla 13.82 ortalama ile diğer (ziraat fakültesi; mühendislik fakültesi,...), 13.23 ortalama ile yüksek öğretmen okulu, 12.37 ortalama ile fen-edebiyat fakültesi ve 10.90 ortalama ile eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarının mezun olunan lisans alanına göre aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.19’da verilmiştir.

Tablo 3.19 Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Mezun Oldukları Lisans Alanına Göre Dağılımına Ait Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
Gruplarası	657.760	4	164.440	0.812	0.518
Grup İçi	59705.520	295	202.392		
Toplam	60363.280	299			

*p<0.05

Tablo 3.19’daki bulgulara göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları lisans alanlarına göre mesleki doyumları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri (F=0.812; p>0.05) grupların puan ortalamaları arasındaki fark, öğretmenlerin mesleki doyumlarının mezun oldukları lisans alanına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bu bulguya göre; ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri mezun oldukları lisans alanlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir.

3.12. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEK DOYUMLARI, MESLEĞİ İSTEYEREK SEÇİP SEÇMEMELERİNE GÖRE FARKLI LAŞMAKTA MIDIR?

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin meslek doyumlarının mesleği isteyerek seçip seçmemelerine göre farklılaşmasını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3.20’de verilmiştir.

Tablo 3.20 Öğretmenlerin Meslek Doyumlarının Mesleği İsteyerek Seçip Seçmemelerine Göre Dağılımına Ait t - Testi Sonuçları

Meslek Seçme	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
İsteyerek Seçtim	250	13.39	14.64	0.207	0.836
İstemeyerek Seçtim	50	12.94	11.88		

*p<0.05

Tablo 3.20’de öğretmenlerin mesleki doyumlarının mesleği isteyerek seçip seçmemelerine göre dağılımına ait t-Testi sonuçları incelendiğinde mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin ortalamasının 13.39, mesleği istemeyerek seçen öğretmenlerin ortalamasının ise 12.94 olduğu görülmektedir. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=0.207$; $p>0.05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç iki grubun puan ortalaması arasındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

3.13. İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ DOYUMLARI ARASINDA ANLAMLILIK BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumları ile öğrencileri motive etme davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3.21’de verilmiştir.

Tablo 3.21 İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ile Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri Alt Boyutlarının Farklılaşmasına Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

		Mesleki Doyum
YDK	r	0.214**
	p	0.001
	N	300
ODK	r	0.013
	p	0.819
	N	300
ODÖ	r	0.017
	p	0.773
	N	300
YDÖ	r	0.032
	p	0.575
	N	300

*p<0.05

Tablo 3.21'deki bulgular incelendiğinde mesleki doyum ile öğrencileri motive etme davranışları arasında sadece YDK alt boyu ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r=0.214$, $p<.001$) olduğu görülmektedir. Mesleki doyum ölçeğinden alınan yüksek puanların düşük mesleki doyumunu ifade ettiği göz önüne alındığında mesleki doyumunu düştükçe yüksek düzeyde kontrol davranışının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumları düştükçe öğrencilerini yüksek düzeyde kontrol etme davranışı geliştirdikleri ortaya çıkmaktadır. Öğrencileri motive etme davranışı ölçeğinin diğer alt boyutları olan ODK ($r=0.013$, $p>0.05$), ODÖ ($r=0.017$, $p>0.05$) ve YDÖ ($r=0.032$, $p>0.05$) ile mesleki doyum arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

3.14 İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DOYUMLARI ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİNİ ANLAMLI BİÇİMDE YORDAMAKTA MIDIR?

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarının öğrencileri motive etme davranışlarını yordama düzeyini ortaya koymak amacıyla basit regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3.22, Tablo 3.23, Tablo 3.24 ve Tablo 3.25'te verilmiştir.

Tablo 3.22 İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Öğrencileri Motive Etme YDK Alt Boyutunu Yordama Gücü

YDK-Mesleki Doyum	
R	0.214 ^a
R²	0.046
F	14.276
p	0.001*
β	0.214
Std. Hata	0.021
t	3.778
p	0.001*

a. Yordayıcı (sabit), Mesleki Doyum

Tablo 3.22'de görüldüğü gibi mesleki doyumun bağımsız değişken olarak denkleme sokulması sonucunda hesaplanan regresyon katsayısı 0.214 olarak bulunmuştur. Hesaplanan F değeri (F=14.276, p<0.001) mesleki doyum değişkeninin öğrencileri motive etme YDK davranışını anlamlı düzeyde açıkladığını ifade etmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğrencileri motive etme YDK davranışındaki varyansın (değişiklik) %4.6'sının mesleki doyum değişkeninden kaynaklandığı sonucu bulunmuştur.

Tablo 3.23 İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Öğrencileri Motive Etme ODK Alt Boyutunu Yordama Gücü

ODK-Mesleki Doyum	
R	0.013 ^a
R²	0.000
F	0.052
p	0.819
β	0.013
Std. Hata	0.018
t	0.229
p	0.819

a. Yordayıcı (sabit), Mesleki Doyum

Tablo 3.23'te görüldüğü gibi mesleki doyumun bağımsız değişken olarak denkleme sokulması sonucunda hesaplanan regresyon katsayısı 0.013 olarak bulunmuştur. Hesaplanan F değeri (F=0.052, p>0.05) mesleki doyum değişkeninin öğrencileri motive etme ODK davranışını anlamlı düzeyde açıklamadığını ifade etmektedir.

Tablo 3.24 İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Öğrencileri Motive Etme YDÖ Alt Boyutunu Yordama Gücü

YDÖ-Mesleki Doyum	
R	0.017
R²	0.000
F	0.083
p	0.773
β	0.017
Std. Hata	0.018
t	0.289
p	0.773

a. Yordayıcı (sabit), Mesleki Doyum

Tablo 3.24'te görüldüğü gibi mesleki doyumun bağımsız değişken olarak denkleme sokulması sonucunda hesaplanan regresyon katsayısı 0.017 olarak bulunmuştur.

Hesaplanan F değeri ($F=0.083$, $p>0.05$) mesleki doyum değişkeninin öğrencileri motive etme YDÖ davranışını anlamlı düzeyde açıklamadığını ifade etmektedir.

Tablo 3.25 İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Öğrencileri Motive Etme ODÖ Alt Boyutunu Yordama Gücü

ODÖ-Mesleki Doyum	
R	0.032
R²	0.001
F	0.315
p	0.575
β	0.032
Std. Hata	0.017
t	0.561
p	0.575

a. Yordayıcı (sabit), Mesleki Doyum

Tablo 3.25'te görüldüğü gibi mesleki doyumun bağımsız değişken olarak denkleme sokulması sonucunda hesaplanan regresyon katsayısı 0.032 olarak bulunmuştur. Hesaplanan F değeri ($F=0.315$, $p>0.05$) mesleki doyum değişkeninin öğrencileri motive etme ODÖ davranışını anlamlı düzeyde açıklamadığını ifade etmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma için yapılan analizlerin bulgu ve yorumları doğrultusunda araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile meslekten aldıkları doyum arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere bağlı olarak belirleyerek alanda yapılan araştırmalara katkıda bulunmaktır.

Bu çalışmanın amacına ulaşabilmesi için, veri analizinde değişkenler arası ilişkileri belirleyebilmede t-testi, tek yönlü varyans analizi, basit regresyon analizi ve pearson momentler çarpımı korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Öncelikle alt problemler tek tek analiz edilerek bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulara yönelik sonuçlar aşağıda verilmiştir.

SONUÇLAR

1-İlköğretim sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğrencileri motive etme düzeylerine bakıldığında, kadın ve erkek öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada kadın sınıf öğretmenlerin ve erkek sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri arasında bir farklılık görülmemiştir. Multhauf, Willower ve Licata (1978)'nın yaptığı araştırmada yasaklayıcı öğrenci kontrol eğilimi ile sınıf ortamının sağlıklı olarak algılanması arasındaki ilişki cinsiyet açısından incelenmiştir. Bulgular yasaklayıcı kontrol eğilimi ile sınıf ortamının sağlıklı olarak algılanması arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir. Araştırmada erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha yasaklayıcı kontrol eğilimine sahip oldukları bulunmuştur. Bozgeyikli ve arkadaşları (2003)'nın 295 bayan 281 erkek ilköğretim öğretmeni üzerinde yaptıkları araştırmada da, erkek ilköğretim öğretmenlerinin, bayan öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde kontrol davranışı sergiledikleri sonucu bulunmuştur. Willower ve Hoy'a göre (1973) otoriter kontrol yaklaşımlarının çok fazla

sergilendiği okullarda anlamlı ölçüde erkek yönetici ve öğretmen egemenliği bulunmaktadır. Bu araştırma bulguları yukarıda bahsedilen araştırma bulgularıyla çelişmektedir.

Bu araştırma sonucu ile diğeri araştırma bulguları arasındaki farklılık sınıf öğretmenlerinin dersin niteliğini algılamasına ve okuttukları öğrencilerin yaş seviyelerine hitap edebilme özelliklerine bağılı olarak açıklanabilir. Ayrıca diğeri araştırmaların yapıldığı örneklem daha geniş bir öğretmen grubuna uygulanırken bu araştırmanın örneklem grubunun ilköğretim sınıf öğretmenleriyle sınırlı kalması bu tür bir sonucun ortaya çıkmasının nedeni olarak görülebilir.

2-Öğretmenlerin kıdemlerine göre öğrencileri motive etme düzeylerine bakıldığında, gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre öğrencileri motive etme düzeylerine bakıldığında, gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Sparks ve Lipka (1992) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Deneyimli öğretmenlerin ve yeteri kadar deneyimi olmayan öğretmenlerin öğrenci kontrol eğilimi, kontrol odağı, benlik algısı ve kişilik faktörlerindeki farklılıklar incelendiğı araştırmada, öğrenciler ve öğretmenler tarafından deneyimli olarak bilinen öğretmenler ile deneyimsiz olarak bilinen öğretmenlerin öğrenci kontrol eğilimi, kontrol odağı ve benlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğeri taraftan, deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin kişilik faktörleri arasında da farklılıklar görülmüştür. Diğeri öğretmenler tarafından deneyimli olarak bilinen öğretmenler, deneyimsiz öğretmenlerden daha sevgi dolu, daha anlayışlı, daha sezgili ve yüksek motivasyon düzeyine sahip bulunmuşlardır, öğrenciler tarafından deneyimli olarak bilinen öğretmenler ise diğerilerinden daha sevgi dolu, geleneksel fikirlere daha saygılı ve daha esnek bulunmuşlardır. Bozgeyikli ve arkadaşları (2003) tarafından, ilköğretim öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiğı araştırma sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. İlköğretim öğretmenlerinin yüksek kontrol, orta düzeyde kontrol, orta düzeyde özerklik desteğı ve yüksek özerklik desteğı puan ortalamalarının kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğı sonucu elde edilmiştir. Diğeri taraftan, Sünbül ve arkadaşları (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları bu çalışmanın bulgularıyla

çelişmektedir. Mesleki kıdem açısından, öğretmenlerin öğrencileri motive ve kontrol etme düzeylerinin incelendiği araştırmada, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin yüksek düzeyde kontrol davranışına başvurdukları sonucu elde edilmiştir.

3-Araştırmanın bir başka değişkeni olan öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre öğrencileri motive etme düzeyleri incelendiğinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin okuttukları sınıflara göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin okuttukları sınıflara göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur.

Konu ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalarda, bu araştırmada ki söz konusu değişkene ilişkin elde edilen bulguyu destekleyici nitelikte ya da bununla çelişen bulgulara rastlanılmamıştır.

4-İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleklerinden memnun olup olmama durumlarına göre öğrencileri motive etme düzeyleri incelendiğinde, mesleğinden memnun olmayan öğretmenlerin öğrencileri motive etme alt basamaklarından YDK boyutuna mesleğinden memnun olan öğretmenlere göre daha fazla başvurdukları ortaya çıkmıştır. Öğrencileri motive etme alt basamaklarından ODK, ODÖ ve YDÖ boyutlarında ise gruplar arasında herhangi bir farklılaşma görülmemiştir.

Mesleğinden memnun olmayan öğretmenlerin öğrencileri motive etme alt basamaklarından YDK boyutu davranışlarına mesleğinden memnun olan öğretmenlere göre daha fazla başvurdukları ortaya çıkmıştır. Konu ile ilgili yapılan araştırmada bu konuyla örtüşen veya çelişen bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

5-Öğretmenlerin mezun oldukları lisans alanı açısından öğrencileri motive etme düzeylerinin farklılaşma durumuna bakıldığında, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin öğrencileri motive etme konusunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere oranla daha fazla yüksek düzeyde kontrol uygulamakta oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer mezun olunan lisans alanları ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır.

Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin öğrencileri motive etme konusunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere oranla daha fazla yüksek düzeyde kontrol davranışı uygulamakta oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgu Özcan'ın (2007) ve Ateş'in (2000) yapmış olduğu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Özcan'ın yaptığı araştırmada; öğretmenin mezun olduğu okulun derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanmalarına etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ateş'in deneyimli ve deneyimsiz matematik öğretmenleri ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda da, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin diğerlerine nazaran güdüleme konusunda daha fazla bilgi sahibi olduğu, daha yaratıcı olup teknolojiyi kullanarak öğrenci güdülemesini sağladıkları ve öğrencilerle daha sıcak bir iletişim kurdukları, derslerinde bu yöntemleri kullanan öğretmenlerin sınıf başarı oranlarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Özdemir, 2008, 127).

6-Öğretmenlerin mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumuna göre öğrencileri motive etme düzeyleri incelendiğinde, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin mesleklerini isteyerek seçip seçmemeleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin mesleklerini isteyerek seçip seçmemeleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Konu ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalarda, bu araştırmada ki söz konusu değişkene ilişkin elde edilen bulguyu destekleyici nitelikte ya da bununla çelişen bulgulara rastlanılmamıştır.

7-İlköğretim sınıf öğretmenlerinin meslek doyumlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ait bulgular incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleklerinden daha az doyum aldıkları sonucu bulunmuştur.

Araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleklerinden daha az doyum aldıkları sonucu bulunmuştur.

Arslan (2006) yaptığı çalışmasında t-testi sonuçlarına göre, iş doyumu, işe bağlılık, işin özellikleri ve işe yönelik duygusal tutum olmak üzere iş doyumunun toplam üç alt boyutunda da cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bununla birlikte iş doyumu ve işe bağlılık boyutlarında kadınların erkeklere oranla daha yüksek ortalamalara sahip olduklarını, erkeklerinse işe yönelik duygusal tutum boyutunda, kadınlardan daha yüksek puanlar aldıklarını gözlenmiştir.

Araştırma bulguları cinsiyet değişkeninin iş doyumunda kesin bir etken olmadığını belirtmektedir. Cinsiyetin iş doyumuna etkisinin araştırıldığı kimi araştırmalarda cinsiyet iş doyumunu etkileyen bir etken iken kimi araştırmalarda ise iş doyumunu etkilememektedir. Ayrıca hangi cinsin iş doyumunun fazla olduğu konusunda da kesin bir sonuca varılamamıştır. Bu konuda araştırma yapan Chapman ve Lowther (1972), Haefele ve Mertler (1994), Xin Ma ve Mac Millan (1999) bayan öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşırken; Kuncze ve Angelone (1990) ve Çermik (2001) erkek öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır (İnce, 2006, 106).

8-Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkiye bakıldığında; 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin meslekten en az; 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin ise en çok doyum alan gruplar olduğu görülmüştür.

Kıdemlere göre mesleki doyum düzeyleri incelendiğinde; 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin meslekten en az; 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin ise en çok doyum alan gruplar olduğu görülmüştür.

Bu konuda yapılan çalışmaların bir kısmı kıdemle iş doyumu arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Sheppard (1980), Avi-Itzhak (1988), Mwamwenda (1998), Günbayı (1999), Çetinkanat (2000), Esen (2001), Kılıç (2002), Bıçakçılar (2002), yaptıkları araştırmalarda kıdem arttıkça iş doyumunun da arttığını belirtmişlerdir (İnce, 2006, 107-108).

9-Öğretmenlerin meslek doyumlarının okuttukları sınıflar değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin meslek doyumları düzeylerinin okuttukları sınıflara göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin meslek doyumları düzeyleri okuttukları sınıflara göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir.

Konu ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalarda, bu araştırmada ki söz konusu değişkene ilişkin elde edilen bulguyu destekleyici nitelikte ya da bununla çelişen bulgulara rastlanılmamıştır.

10-Mesleklerinden memnun olup olmama durumlarına göre öğretmenlerin meslekten aldıkları doyum düzeyleri arasındaki farklılaşma incelendiğinde; mesleğinden memnun olan öğretmenlerin, mesleğinden memnun olmayan öğretmenlere göre mesleklerinden daha fazla doyum almakta oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleğinden memnun olan öğretmenlerin, mesleğinden memnun olmayan öğretmenlere göre mesleklerinden daha fazla doyum almakta oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalarda, bu araştırmadaki söz konusu değişkene ilişkin elde edilen bulguyu destekleyici nitelikte ya da bununla çelişen bulgulara rastlanılmamıştır.

11-İlköğretim sınıf öğretmenlerinin meslek doyumlarının bir diğer değişken olan mezun olunan lisans alanına göre değişimine ilişkin bulgular, öğretmenlerin mesleklerinden doyum düzeyleri mezun oldukları lisans alanlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin meslek doyumlarının mezun oldukları lisans alanına göre değişmediği sonucu bulunmuştur. Bu sonuçla örtüşen ya da çelişen bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

12-Mesleği isteyerek seçen öğretmenler ile istemeyerek seçen öğretmenlerin meslekten aldıkları doyum düzeyleri incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu bulunmuştur.

Mesleği isteyerek seçen öğretmenler ile mesleği istemeyerek seçen öğretmenlerin mesleki doyumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu bulunmuştur.

Özdayı (1988) İstanbul ili içinde 56 genel lisede görev yapan 804 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmasında mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin meslekten doyum düzeylerini ve doyuma yönelik çabalarını isteyerek seçmemiş olanlara göre daha yüksek bulmuştur. Ostroff (1992), Worklife Report (1992) ve Gençler (2002) yaptıkları araştırmalarda öğretmenliği isteyerek seçen öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

13-İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkiye ait bulgular, öğretmenlerin meslekten aldıkları doyumun azalmasının öğrencileri motive etme düzeylerinden YDK boyutuna başvurma düzeylerini artırmakta olduğunu göstermektedir. Mesleki doyum ile öğrencileri motive etme alt basamaklarından ODK, ODÖ ve YDÖ boyutlarında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin meslekten aldıkları doyumun azalmasının öğrencileri motive etme düzeylerinden YDK davranışları gösterme düzeylerini artırmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Konuyla ilgili olarak yapılan taramada bu sonuçla örtüşen veya çelişen bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

14-İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumlarının öğrencileri motive etme alt boyutlarını yordama gücü basit regresyon analizleri sonucunda mesleki doyumun öğrencileri motive etme alt basamaklarından YDK boyutunda anlamlı olduğunu ve öğrencileri motive etme YDK davranışındaki değişikliğin % 4.6'sının mesleki doyum değişkeninden kaynaklandığı sonucu bulunmuştur.

Olduğu ve öğrencileri motive etme YDK davranışındaki değişikliğin % 4.6'sının mesleki doyum değişkeninden kaynaklandığı sonucu bulunmuştur.

Konu ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalarda, bu araştırmada ki söz konusu değişkene ilişkin elde edilen bulguyu destekleyici nitelikte ya da bununla çelişen bulgulara rastlanılmamıştır.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler şunlardır:

1-Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla mesleklerinden daha az doyum aldıkları sonucu doğrultusunda araştırmalar yapılması faydalı olacaktır.

2-Öğretmenlerin mesleklerinden memnun olma düzeyleri azaldıkça öğrencileri motive etme düzeylerinden yüksek düzeyde kontrol davranışını sık gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre; öğretmenlerin mesleklerinden memnun olma düzeylerini artırıcı kültürel, sosyal, ekonomik durumların iyileştirilmesi öğrencileri motive etme alt basamak davranışlarından yüksek düzeyde kontrol davranışına başvurulmasının azalmasında etkili olacaktır.

3-Mesleğinden memnun olan öğretmenlerin mesleklerinden daha çok doyum sağladıkları sonucu göz önünde bulundurularak öğretmenlik mesleğini seçecek olan lise öğrencilerinin bu mesleği severek seçmelerinde meslek yönlendirme rehberliği yapılmalıdır. Ayrıca lisans eğitimi sırasında öğretmen adaylarının uygulamalı eğitim ders saatleri daha da artırılarak ve köy okullarında da staj olanağı verilerek gerçek durumlar içerisinde daha sık bulunmaları sağlanmalıdır. Böylelikle öğretmen adayları gerçek durumlara yönelik beklentiler geliştirecek ve sıkıntılı şartlara sahip eğitim ortamlarıyla karşılaştıklarında böyle durumları daha öncesinden gördükleri veya bekleyebildikleri için yadırgamayacaklardır ve mesleklerinden memnuniyet düzeyleri olumsuz etkilenmeyecektir.

4-İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleklerinden doyum düzeyleri arttıkça öğrencileri motive etme düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Mesleki doyum kişinin beklentileri ile gerçek durumların örtüştüğü ortamlarda görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin beklentileri ile gerçek durumlar arasındaki mesleklerinden doyumlarını sağlayıcı meslek koşulları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaş,** **Günay (2006);** İstanbul İli Bahçelievler İlçesindeki Mesleki ve Teknik Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumunun Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akboy,** **Rengin (1986);** Otoriter ve Demokratik Özellikler Gösteren İlkokul Öğretmenlerinin Öğrencilerinde Uyardıkları Kastrasyon Anksiyetesinin Karşılaştırılması, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aliyeva,** **Saadet (2005);** Kurum İçi İletişim: Ölçülmesi ve İş Tatmini Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altıntaş,** **Tansen (2007);** İş Doyumu ve Çatışma Çözme Stillerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arı** **Ramazan; Ömer Üre; Yılmaz Hasan (1999);** Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Eğitimin Psikolojik Temelleri, Mikro Yayınları, İkinci Baskı, Konya.
- Arık** **Alev İ. (1996);** Motivasyon ve Heyecana Giriş, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Arısoy,** **Burcu (2007);** Örgütsel İletişimin Motivasyon ve İş Doyumu Üzerine Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan,** **Zeynep (2006);** Öğretmenlerde Dindarlık, Değerler ve İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Asma,** **Mehmet (2008);** Okullar Arası Karşılaşmalara Katılan Sporcu Öğrencilerin Saldırganlık Algılarının Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı Açısından İncelenmesi -Ankara İli Örneği-, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ataman,** **Ayşegül (2004);** Gelişim ve Öğrenme, Gündüz yayıncılık, Ankara.

- Atay,** **Fatma (2006);** Endüstri Alanında Çalışan Bireylerin İş Doyumu Düzeylerinin İş Güvenliği Algıları Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avşar,** **Gamze (2009);** İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı ve Davranışçı Yaklaşımla İşlenen Konuların Öğrenci Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın,** **Ayhan (2003);** Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Alfa yayınları, İstanbul.
- Aydın,** **Bahri (2006);** “Öğretmenlerin Kendi Sınıf Disiplin Sistemlerini Oluşturması”, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, s. 19-32.
- Aydın,** **Deniz (2006);** Eğitim Kurumları Çalışanlarında İş Doyumu, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bacanlı,** **Hasan (2004);** Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Barutçugil,** **İsmet (2004);** Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi, Kariyer Yayınları, İstanbul.
- Baysal,** **Can; Erdal Tekarslan (2004);** Davranış Bilimleri, Avcıol Basım Yayın, İstanbul.
- Büyüköztürk,** **Şener (2005);** Veri Analizi El Kitabı, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Cambaz,** **Seval (2005);** Manisa Kent Merkezinde Çalışan Ebelerin İş Doyumu ve Hizmete Yansıması, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Can,** **Halil (1999);** Organizasyon ve Yönetim, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Can,** **Şendil (2005);** “Öğretme-Öğrenmede İpuçları ve Pekiştireçlerin Rolü”, *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 14, s. 97-109.
- Cengil,** **Muammer (2002);** Davranışçılık Ekolünü Dine Yaklaşımı, Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ceylan,** **Müyesser (2003);** Sınıfta Motivasyon (İki Öğretmenin Sınıf İçinde Motivasyon Değişkenlerini Dikkate Alma Davranışlarının Betimlenmesi), Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakır,** **Birgül (2006);** SA 8000 Sosyal Sorumluluk Standardının Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumuna Olan Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çavuşoğlu,** **Dilek (2008);** Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Motivasyon Yeterliliklerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik,** **Harun (2003);** Fen Bilgisi ve Fizik-Kimya-Biyoloji Öğretmenlerinin İş Doyumu (Kırıkkale İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,.
- Çelik,** **Züleyha (2006);** İlköğretim Öğrencilerinin Başarı Güduları ve Ana Baba Beklentilerine İlişkin Algıları, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetinkanat,** **Canan (2000);** Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu, Anı yayıncılık, Ankara.
- Davis,** **Keith (1999);** İşletmelerde İnsan Davranışı, (Çev.: Kemal Tosun), İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul.
- Değirmenci,** **Süleyman (2006);** Lise Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir,** **Ercüment (2001);** Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Olası Faktörler ve Bu Faktörler Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Ölçülmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirbaş,** **Murat; Rahmi Yağbasan (2006);** “Fen Bilgisi Öğretiminde Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Akademik Başarılarına Olan Etkisinin İncelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:14 No:1, Mart, s. 113-128.

- Demirkol,** **İlknur (2006);** Avukatlarda İş Doyumu, Tükenmişlik ve Denetim Odağının Bazı Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz,** **Metin (2003);** İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dikmen,** **Ahmet Alpay (1995);** “İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi”, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, Cilt 50, No 3-4, Haziran-Aralık, s. 115-140.
- Dil,** **Meltem (2005);** İnsan Kaynakları Yönetiminde Performans Değerlemenin İş Doyumu Üzerindeki Etkisi ve Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilekoğlu,** **Halil (2003);** Motivasyon, Motivasyon Araçları ve Kamu ile Özel Sağlık Sektörlerinde Çalışan Sağlık Personelinin Motivasyon Araçlarına Bakış Açısı Farklılıklarının Belirlenmesi (Kayseri’de Bir Uygulama), Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilsiz,** **Bülent (2006);** Konya İlindeki Ortaöğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Bölgelere Göre Değerlendirilmesinin Çok Değişkenli İstatistiksel Analizi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Efeoğlu,** **İbrahim Efe (2006);** İş-Aile Yaşam Çatışmasının İş Stresi, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri: İlaç Sektöründe Bir Araştırma, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erbaş,** **Dilek (2005);** “Olumlu Davranışsal Destek”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, s. 1-25.

- Erdem,** **Ender (2008);** Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına Göre Konutların Swot Analizi ile Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Erden,** **Münire (1996);** Yasemin Akman; Eğitim Psikolojisi, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Eren,** **Erol (2001);** Yönetim ve Organizasyon-Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Eren,** **Erol (2001);** Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, 7. Baskı, Beta Yayım, İstanbul.
- Eroğlu,** **Feyzullah (2000);** Davranış Bilimleri, 5. Baskı, Beta Yayım, İstanbul.
- Ertan,** **Ayşe Banu (2008);** İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Güdülenmelerinin ve İnançlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gezer,** **Nurdan (1998);** Muğla İl Merkezindeki Sağlık Kuruluşlarında Çalışan Hemşirelerde İş Doyumu ve Stres, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Günbay,** **İlhan (1999);** İlköğretim Öğretmenlerinin İş Doyumu, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürsel,** **Musa; Hüseyin Izgar; Vicdan Altınok ve Diğerleri (2003);** Endüstri ve Örgüt Psikolojisi, (Edt.: Hüseyin Izgar), Eğitim Kitabevi, Konya.
- İnce,** **İpek (2006);** Bilgisayar Öğretmenlerinin Motivasyonları ve İş Doyumları, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü.
- İncir,** **Gülten (1990);** Çalışanların İş Doyumu Üzerine Bir İnceleme, Milli Prodüktivite Merkezi yayınları, Ankara.
- Kaplan,** **Mehmet (2007);** Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İşgören Performansına Etkisi ve Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karagöz,** **Bolat, Nazife (2007);** İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karlıdağ,** **Rıfat; Ünal Süheyla (2001);** Yoloğlu Saim “ Hekimlerde Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Yaşam Doyumu Düzeyleri İle İlişkisi ” *Klinik Psikiyatri Dergisi*, Sayı 4, s: 114.
- Kaymaz,** **Kurtuluş (2007);** “Davranış Boyutuyla Performans Geribildirim Olgusu ve Süreci”, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, Cilt 62, Sayı 4, s.141-178.
- Kesici,** **Şahin;** “ Yeni Psikolojik İhtiyaç Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması: Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları ”, http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008/20/SKE_SICL.PDF, (Erişim Tarihi: 11/04/2010).
- Kımk,** **Serenay (2007);** Kişilik Özellikleri İle İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç,** **Gürcü (2003);** Gelişim ve Öğrenme, (Edt.: Ayten Ulusoy), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Koçel,** **Tamer (1999);** İşletme Yöneticiliği, Beta Basım, İstanbul.
- Kolburan,** **Geçer, Aynur (2002);** Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz,** **İsa (2004);** Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, (Edt.: Binnur Yeşilyaprak), Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Korur,** **Fikret (2001);** Öğretmen Niteliklerinin Lise Seviyesindeki Öğrencilerin Fizik Başarısına, Motivasyonuna ve Tutumlarına Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükçakır,** **Mesut (2003);** Meslek Lisesi Öğrencilerinin Motivasyonu Üzerine Bir Araştırma: Simav İlçesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Omarov,** **Azad (2009);** Örgütsel Güven ve İş Doyumu: Özel Bir Sektörde Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onaran,** **Oğuz (1981);** Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Orhan,** **Kamil (1997);** İş Doyumu ve Değerler, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özcan,** **Yeşim (2006);** İlköğretim Öğretmenlerinin İş Tatmini ile Yöneticileri İçin Algıladıkları Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki Düzeyi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdamar,** **Kazım (2002);** Paket Programları ile İstatistiksel Veri Analizi -1, Dördüncü Baskı, Kaan Kitapevi, Eskişehir.
- Özdayı,** **Nurhayat (1990);** Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin iş Tatmini ve İş Stresinin Karşılaştırmalı Analizi, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir,** **Yaşar (2008);** Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Danışman Öğretmenlerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgüven,** **İbrahim E. (2003);** Endüstri Psikolojisi, Sistem Ofset, Ankara.
- Özkalp,** **Enver; Kirel, Çiğdem (2005);** Örgütsel Davranış, Anadolu Üniversitesi ESB Araştırmaları Çalışma Vakfı Yayınları, Eskişehir.
- Özsöz,** **Burak (2007);** Öğrenci Güdülenmesini Etkileyen Öğretmen Özellikleri ve Bu Özelliklerle İlgili Öğretmen Farkındalığı, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Paknadel,** **Canan (1988);** Örgütsel İklim ve İş Doyumu, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pişkin,** **Aykut (2001);** Malatya Turgut Özal Tıp Merkezi'nde Çalışan Sağlık, İdari, Teknik ve Yardımcı Hizmetler Sınıfındaki Personelin İş Doyumu, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Pekel,** **Hüseyin Nail (2001);** İşletmelerde Motivasyon-Verimlilik İlişkisi Devlet Hava Meydanları İşletmesi Antalya Havalimanı Çalışanları Arasında Bir Örnek Olay Araştırması, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Samadov,** **Sakit (2006);** İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık: Özel Sektörde Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sariyer,** **Sibel (2008);** Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Güdülenmelerine Olumsuz Etki Eden Faktörler ve Öğretmenlerin Kullandıkları Güdüleme Stratejileri, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senemoğlu,** **Nuray (2005);** Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Serengil,** **Faruk Kadri (1997);** Milli Eğitim Bakanlığında Görevli İlköğretim Müfettişlerinin Örgütlerindeki Yönetim Uygulamalarını Algılamaları ile İş Doyumları Arasındaki İlişkiler, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sevimli,** **Figen; Ö. Faruk İşcan (2005);** “Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu”, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1-2, Ocak-Temmuz, s.55-64.
- Silah,** **Mehmet (2005);** Endüstride Çalışma Psikolojisi, Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Sümbüloğlu,** **Kadir; Vildan Sümbüloğlu (2005);** Biyoistatistik, Hatipoğlu Yayınları, Ankara.
- Süral,** **Özer, Pınar; Tayfun Topaloğlu (2008);** Motivasyon ve Motivasyon Teorileri, (Edt.:Celalettin Serinkan), Nobel Yayınları, Ankara.
- Şahin,** **Ali (2004);** “Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 11, Temmuz-Eylül, s.524-542.
- Telman,** **Nursel; Pınar Ünsal (2004);** Çalışan Memnuniyeti, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

- Tevrüz,** **Suna (2002);** Örgütte Kişisel Gelişim, (Edt.: A. Esra Aslan), Nobel Yayınları, Ankara.
- Tınaz,** **Pınar (2005);** Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar, Beta Yayınları, İstanbul.
- Topaloğlu,** **Özer (2008);** Liderlik ve Motivasyon, (Edt.: Celalettin Serinkan), Nobel Yayınları, Ankara.
- Tunacan,** **Sevil (2005);** Beykoz İlçesindeki Lise Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Faktörler, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türe,** **Rahmi (1993);** Yöneticilik ve Motivasyon, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk,** **Ömer (1992);** İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkçe Sözlük,** **(2008);** Türk Dil Kurumu, İstanbul.
- Tütüncü,** **Özkan;** Küçükusta, Deniz; “Organizasyonlarda Bireyler: Tutum, Davranış ve Motivasyon”, (2. Uluslararası Katılımlı Sterilizasyon Konferansı, 21-24 Şubat 2008, Çeşme-İzmir) , http://web.deu.edu.tr/kalite/pdf/ozkan_tutuncu.pdf, (Erişim Tarihi: 15/01/2010).
- Yeşilyaprak,** **Binnur (2004);** Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Pegem yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım,** **Bilal (2001);** Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım,** **Selahittin (2007);** Motivasyon ve Çalışma Yaşamında Motivasyonun Önemi, Yüksek Lisans Projesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz,** **Ferdi (2008);** Kamu Kurum ve Kuruluşlarında İçsel Motivasyon Düzeyinin İş Tatminine Etkileri Üzerine Bir Araştırma: Örnek Olay Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yiğit,

Ahmet (2007); Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu Tükenmişlik ve Ruh Sağık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,.

Yücesoy,

Şerife; Dilek Erbaş (2002); “İşlevi Kaçma Yoluyla Olumsuz Pekiştirme Olan Problem Davranışların Yer Aldığı Araştırmaların İncelenmesi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), s. 51-66.

EKLER

EK

1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU
2. MESLEKİ DOYUM ANKETİNİN İDEAL BOYUTU – MESLEKİ DOYUM ANKETİ GERÇEĞE İLİŞKİN DURUM
3. ÖRNEK OLAYLAR ÖLÇEĞİ
4. VALİLİK İZNİ
5. ÖZGEÇMİŞ

Ek-1**KİŞİSEL BİLGİ FORMU****Kişisel Bilgi Formu**

Bu formda cinsiyete, medeni duruma, mesleki kıdeme, mezun olduğunuz lisans alanlarına, şu an okuttuğunuz sınıfa, mesleği isteyerek seçip seçmemenize, mesleğinizden memnuniyetinize ilişkin maddeler yer almaktadır. Bu maddelerden size uygun olan bilginin yanındaki parantezi (x) şeklinde işaretleyiniz.

1.Cinsiyetiniz

1() Kadın

2() Erkek

2.Medeni durumunuz

1() Bekar

2() Evli

3.Şu an okuttuğunuz sınıf

1() 1. Sınıf

2() 2. Sınıf

3() 3. Sınıf

4() 4. Sınıf

5() 5. Sınıf

4. Mezun olduğunuz lisans alanı

1() Eğitim Fakültesi

2() Yüksek Öğretmen Okulu

3() Eğitim Enstitüsü

4() Fen-Edebiyat Fakültesi

5() Diğer:.....

5. Mesleki kıdeminiz

1() 5 yıl ve daha az

2() 6-10 yıl

3() 11-15 yıl

4() 16-20 yıl

5() 20 yıl ve daha fazla

6.Mesleği isteyerek mi seçtiniz?

1() İsteyerek Seçtim

2() İstemeyerek Seçtim

7.Mesleğinizden memnun musunuz?

1() Evet, memnunum. 2() Hayır, memnun değilim.

Ek-2

MESLEKİ DOYUM ANKETİNİN İDEAL BOYUTU – MESLEKİ DOYUM ANKETİ GERÇEĞE İLİŞKİN DURUM

Mesleki Doyum Anketinin İdeal Boyutu

Araştırmanın bu bölümünde iş ortamınızda çeşitli ihtiyaçlarınızın karşılanma düzeyleri hakkındaki fikirlerinize en uygun olan durumu, her cümlenin karşısında bulunan, rakamlardan size uygun olanını işaretleyerek belirtiniz.

	En az								En çok
		<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	
1- Bulunduğum okulda kendimi güven içinde hissetmek isterim.....		1	2	3	4	5	6	7	
2- Okulumda bana, başkalarına yardım edebilme olanakları sağlansın isterim.....		1	2	3	4	5	6	7	
3- Okulumda, bana yakın arkadaşlıklar geliştirmek için olanak sağlansın isterim.....		1	2	3	4	5	6	7	
4- Bulunduğum okul bana çevremde saygınlık kazandırmalı.....		1	2	3	4	5	6	7	
5- Bulunduğum okulumda saygı görmek isterim.....		1	2	3	4	5	6	7	
6- Okul müdürü/öğretmen olduğum için gurur duymak isterim.....		1	2	3	4	5	6	7	
7- Okulumda bana görevimin gerektirdiği yetkiler verilmeli.....		1	2	3	4	5	6	7	
8- Okulumda, amaçların saptanması sürecine katılma fırsatına sahip olmak isterim.....		1	2	3	4	5	6	7	
9- Okulumda, bağımsız düşünmek ve bağımsız hareket etmek isterim.....		1	2	3	4	5	6	7	
10- Okulumda, kuralların belirlenmesine katılma fırsatına sahip olmak isterim.....		1	2	3	4	5	6	7	
11- Okulumda, kendimi geliştirme ve mesleğimde ilerleme fırsatına sahip olmak isterim.....		1	2	3	4	5	6	7	
12- Okulumda, yeteneklerimi kullanmak ve gizil güçlerimi geliştirmek isterim.....		1	2	3	4	5	6	7	
13- Okulumda anlamlı bir iş yaptığımı hissetmek isterim.....		1	2	3	4	5	6	7	

Mesleki Doyum Anketi-Gerçeğe İlişkin Durum

Bu bölümünde şu anda görev yaptığınız okulunuzda, ihtiyaçlarınızın karşılanma düzeylerinin belirlenebilmesi için soruların karşısında bulunan rakamlardan size en uygun olanını işaretleyiniz.

	En az							En çok
	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	
1- Bulunduğum okulda, kendimi güven içinde hissediyorum.....	1	2	3	4	5	6	7	
2- Bulunduğum okulda, bana başkalarına yardım edebilmek için olanak sağlanıyor.....	1	2	3	4	5	6	7	
3- Bulunduğum okulda, bana yakın arkadaşlıklar geliştirmek için olanak sağlanıyor.....	1	2	3	4	5	6	7	
4- Bulunduğum okulda, görevli olmak bana çevremde saygınlık kazandırıyor.....	1	2	3	4	5	6	7	
5- Bulunduğum okulda, saygınlık görüyorum.....	1	2	3	4	5	6	7	
6- Okul müdürü/öğretmen olduğum için gurur duyuyorum	1	2	3	4	5	6	7	
7- Bulunduğum okulda, bana görevimin gerektirdiği yetkiler veriliyor.....	1	2	3	4	5	6	7	
8- Bulunduğum okulda, amaçların saptanma sürecine katılma fırsatına sahibim.....	1	2	3	4	5	6	7	
9- Bulunduğum okulda, bağımsız düşünebiliyor ve bağımsız hareket edebiliyorum.....	1	2	3	4	5	6	7	
10- Bulunduğum okulda, kuralların belirlenmesine katılma fırsatına sahibim.....	1	2	3	4	5	6	7	
11- Bulunduğum okulda, kendimi geliştirme ve mesleğimde ilerleme fırsatına sahibim.....	1	2	3	4	5	6	7	
12- Bulunduğum okulda, yeteneklerimi kullandığım ve gizli güçlerimi geliştirdiğimi hissediyorum...	1	2	3	4	5	6	7	
13- Bulunduğum okulda, anlamlı bir iş yaptığımı hissediyorum.....	1	2	3	4	5	6	7	

Ek-3

ÖRNEK OLAYLAR ÖLÇEĞİ

Örnek Olaylar Ölçeği

Aşağıda eğitimle ilgili örnek olaylar ve bu örnek olaylara uygun olabilecek dört farklı yaklaşım listelenmiştir. Verilen örnek olaylara yönelik listelenen yaklaşımlarla ilgili düşüncelerinizi bu yaklaşımların karşısında bulunan ve size en uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

A	Tolga vasat bir öğrencidir. Geçen iki hafta boyunca derslere ilgisiz kaldı ve sınıf içi etkinliklere katılmadı. Genelde işlerini iyi yapar fakat son zamanlarda ödevlerini yapmamaktadır. Öğretmeninin annesiyle yaptığı görüşme de bir fayda sağlamamıştır. Tolga'nın öğretmenin yapacağı en uygun şey şudur:	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Olabilir	Uygun	Çok Uygun
1	Derslerini (ödevlerini) kendi iyiliği için yapması gerektiğinden, öğretmeni ona ödevlerini bitirmesinin önemini vurgulamalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Ona bütün ödevlerini şimdi bitirmesinin gerekli olmadığını söylemelidir ve devamsızlığının nedenini çözmesinde ona yardım edip edemeyeceğini sormalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
3	O günün ödevlerini tamamlayıncaya kadar onun okulda kalmasını sağlamalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Ödevleri konusunda onun diğer öğrencilerle kendisini mukayese etmesini sağlamalı ve diğerlerine yetişmesi için onu cesaretlendirmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐

B	Dünkü veli toplantısında, bay ve bayan Özkan'a kızları İlkay'ın geçen toplantıdan bu yana beklenenden daha fazla ilerleme kaydettiği söylendi. Öğretmenleri onun sınıfta kalmamak için çalışmalarına devam edeceği konusunda ümitli oldukları şeklinde görüş belirttiler.(ki bu durumu geçen karne döneminden beri Özkan ailesi de beklemekteydi.) Toplantıdan sonra, Özkan'lar şuna karar verdiler:	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Olabilir	Uygun	Çok Uygun
5	Harçlığını arttırmak ve eğer çalışmaya devam ederse ona çok istediği bisikleti almaya söz vermek	☐	☐	☐	☐	☐
6	Ona şu anda sınıfındaki diğer bir çok arkadaşı gibi olduğunu söylemek	☐	☐	☐	☐	☐
7	Biz ve öğretmenlerin senin için elimizden gelen her şeyi yapıyoruz diyerek ona karnesinden söz etmek.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Daha iyi notlar alması için sıkı çalışması gerektiğini vurgulamayı sürdürmek.	☐	☐	☐	☐	☐

C	Tayfun çok fazla sinirli ve başka öğrencileri rahatsız etme gibi bir huyu vardır. Ondan yapmasını istediğiniz şeyleri yapmıyor ve ihtiyacı olan sosyal becerileri öğrenemeyeceği için endişelenmektesiniz. Onun için yapacağınız en iyi şey:	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Olabilir	Uygun	Çok Uygun
9	Okulda ve diğer ortamlarda başarılı olabilmesi için “kendisini kontrol etmesinin” ne kadar önemli olduğunu ona vurgulamak.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Tayfun’un ihtiyaç duyduğu şeyleri elde edebileceği bir ortam oluşturmak	☐	☐	☐	☐	☐
11	Tayfun’un diğer öğrencilerin bu tip durumlarda nasıl davrandığını görmesine yardım etmek ve aynı şeyi yapınca onu övmek	☐	☐	☐	☐	☐
12	Tayfun’un ihtiyaçlarına muhtemelen dikkat edilmediğinin farkına varmak ve ona daha fazla tepki vermeye başlamak.	☐	☐	☐	☐	☐

D	Oğlunuz, bir çok maçını kazanmakta olan genç futbol takımının en iyi oyuncularından biridir. Fakat, oğlunuz size ünite sınavından kaldığını ve ertesi gün aynı sınavı tekrar olacağını söylediği için endişeleniyorsunuz. Yapılacak en iyi şeyin şu olduğuna karar veriyorsunuz:	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Olabilir	Uygun	Çok Uygun
13	Sorunu halletmek için nasıl bir planı olduğunu ona sormak	☐	☐	☐	☐	☐
14	Onun sınavdan geçebilmesi için yarınki maça gidip gitmeme konusunda kendisinin karar vermesi gerektiğini söylemek.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Eğer onunla benzer durumda olanlar varsa onların yaptıklarına benzer hazırlıklar yapmasını önermek	☐	☐	☐	☐	☐
16	Futbol onun okuldaki işlerini çok fazla aksattığından, ders çalışması için onu yarınki maçtan vazgeçirmek.	☐	☐	☐	☐	☐

E	Sınıftaki bir küme (grup) derste yıl boyunca etkinlikleri gerçekleştirmede sorun yaşıyor. Öğretmen bu gruba en iyi nasıl yardım edebilir?	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Olabilir	Uygun	Çok Uygun
17	Bu grubun da diğer gruplar gibi motive olması amacıyla düzenli etkinlikler yaparak.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Onlara daha fazla örnek yaptırarak ve ilerlemeleri için özel ayrıcalıklar vererek.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Her bir öğrenciye bir etkinlik yaptırarak ve bu etkinliği gerçekleştirmenin ne kadar önemli olduğunu vurgulayarak.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Grubun konuyu birlikte öğrenme yollarını planlamalarına yardımcı olarak.	☐	☐	☐	☐	☐

F	Sınıfınızda yıllardır kendisiyle alay edilmiş Aylin isimli bir kız öğrenciniz var. Aylin Genellikle sakin ve yalnız kalmayı tercih ediyor. Öğretmenlerinin tüm gayretlerine rağmen, Aylin diğer öğrenciler tarafından kabul edilmemiş. Sizin ona yapabileceğiniz yardım şudur:	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Olabilir	Uygun	Çok Uygun
21	Onu etkileşime teşvik edip herhangi bir sosyal etkinlikte onu daha fazla övmek.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Onunla sohbet edip, diğer insanlarla arkadaşlık kurması gerektiğini vurgulamak, böylece daha mutlu olabileceğini belirtmek.	☐	☐	☐	☐	☐
23	Diğer çocuklarla olan ilişkilerini size anlatmasını isteyip hazır olduğunda ufak adımlar atmaya onu teşvik etmek.	☐	☐	☐	☐	☐
24	Diğer çocukların ilişkilerini nasıl kurduklarını gözlemlemeye onu teşvik etmek	☐	☐	☐	☐	☐

G	Son birkaç haftadır öğretmen masasından bir şeyler kaybolmakta ve bazı öğrencilerin sıralarından öğle yemeklerinin parası çalınmaktadır. Bugün, öğretmeni Dünder'ı, öğretmen masasından para alırken gördü. Öğretmen Dünder'ın annesini arayarak bu olayı ona anlattı. Diğer hırsızlık olaylarından da onun sorumlu olmasından şüphelenmesine rağmen, öğretmen yalnızca bu olayı anlattı ve annesini Dünder'a göz kulak olması konusunda uyardı. Annenin yapacağı en iyi şey şudur:	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Olabilir	Uygun	Çok Uygun
25	Bir şey çalmanın sonuçları ve diğer çocukların bu konuda neler düşünebilecekleri hakkında Dünder'la konuşmak.	☐	☐	☐	☐	☐
26	Ona güvendiğini ifade ederek bu konuyu Dünder'a açmak ve niçin yaptığını anlamaya çalışmak.	☐	☐	☐	☐	☐
27	Hırsızlığın hoş görülecek bir durum olmadığı ve bunu da öğrenmesi gerektiği için onu azarlamak	☐	☐	☐	☐	☐
28	Bu davranışının yanlış olduğunu belirtip öğretmeninden özür dilemesi ve bir daha yapmaması için söz verdirmek.	☐	☐	☐	☐	☐

H	Çocuğunuz notları ne çok yüksek ne de çok düşük fakat siz onun daha yüksek notlar almasını ve daha başarılı olmasını istiyorsunuz. Bunu sağlamak için faydalı bir yaklaşım şöyle olabilir:	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Olabilir	Uygun	Çok Uygun
29	Onunla notları hakkında konuşmak ve notlarının kendisi için ne anlama geldiğini sormak.	☐	☐	☐	☐	☐
30	Karnesini ona gösterip, sınıfta ne seviyede olduğunu sormak.	☐	☐	☐	☐	☐
31	Daha iyisini yapabileceğini vurgulayarak, bu notlarla asla üniversiteye gidemeyeceğini söylemek.	☐	☐	☐	☐	☐
32	Sonraki karnelerinde her İyi notu için 5 milyon, her Pekiyi notu içinde 10 milyon vermeyi teklif etmek.	☐	☐	☐	☐	☐

Ek-4

VALİLİK İZNI

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.38.00.03-311/

07.12.2009-034583

Konu : Anket Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın 05/03/2007 tarih ve 1143 sayılı (Yönerge) emirleri.

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Funda YAZILITAŞ, "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri İle Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)" konulu tez çalışmasına veri toplamak amacıyla Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine anket uygulaması yapma isteğine dair Erciyes Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 18/11/2009 tarihli ve 1078 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Funda YAZILITAŞ, "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri İle Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)" konulu tez çalışması ile ilgili olarak Müdürlüğümüze bağlı ilköğretim okullarında ekli yazıda isimleri belirtilen ortaöğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik anket uygulaması yapılmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda Anket Çalışması yapılması, Anket Çalışması sonucundan Müdürlüğümüze bilgi vermek kaydıyla Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.


Alişet BAĞLITAŞ
İl Milli Eğitim Müdürü V.


OLUR
07/12/2009

K.Fikret DAYIOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1-Yazı (1 Adet)

ÖZGEÇMİŞ

Yozgat ili Boğazlıyan ilçesinde doğdu. İlköğrenimini Necatibey İlköğretim Okulu ve Ahmet Yörükoğlu İlköğretim Okulu'nda, orta öğrenimini Keçiören Fatih Sultan Mehmet Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi'nde tamamladı. 2004 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. Aynı yıl Siirt ili Baykan ilçesinde sınıf öğretmenliği yaptı. 2005 yılında Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisansa başladı. Halen Kayseri ili Talas ilçesinde sınıf öğretmenliği görevine devam etmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Timuçin Cad. Yenidoğan Mah. Alyapı Siteleri

B Blok No:9 Talas KAYSERİ

Telefon : 05057170500

e- posta : fyazilitas@hotmail.com